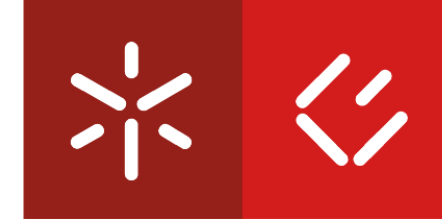




A formação como ferramenta de inovação social: o caso do ensino básico no Brasil

Paula Caroline Lopes

UMinho | 2020



Universidade do Minho
Escola de Economia e Gestão

Paula Caroline Lopes

A formação como ferramenta de inovação social: o caso do ensino básico no Brasil

outubro de 2020



Universidade do Minho

Escola de Economia e Gestão

Paula Caroline Lopes

**A formação como ferramenta de
inovação social: o caso do ensino
básico no Brasil**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Administração Pública
Gestão Pública e Políticas Públicas

Trabalho efetuado sob a orientação do
**Professor Doutor Joaquim Filipe Ferraz Esteves
de Araújo**

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

A realização desse trabalho não teria sido possível sem o apoio incondicional da minha família e dos meus amigos. Agradeço imensamente por toda a força, paciência e compreensão.

Um agradecimento especial ao meu companheiro de vida e de estudos, Fernando Antonioli. Muito obrigada pelo apoio mútuo, por todo o incentivo e por ser meu grande parceiro nessa empreitada.

Agradeço aos meus colegas de turma, por todas as trocas que tanto me enriqueceram, pessoal, acadêmica e profissionalmente.

Agradeço à Universidade do Minho, por tão bom acolhimento, desde o primeiro dia de curso. Obrigada por todo o suporte, credibilidade e confiança.

Agradeço a todo o corpo docente da Escola de Economia e Gestão, da Universidade do Minho. Em especial ao Prof. Doutor Joaquim Filipe Ferraz Esteves de Araújo, pela orientação e auxílio.

Todo o meu agradecimento e admiração à instituição Ensina Brasil, por sua contribuição à sociedade brasileira, e por acreditar que uma educação de qualidade, disponível para todos, pode transformar realidades.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Resumo

Aos processos de inovação, podem ser atribuídas as transformações econômicas, culturais e sociais, resultantes da evolução tecnológica dos últimos séculos. Porém, por si só, estes não foram suficientes para eliminar as desigualdades de distribuição de renda e de oportunidades, por todo o mundo. Portanto, fez-se necessário elaborar uma nova forma de geração de valor e de condições, para indivíduos e comunidades que venham sendo historicamente envolvidos por contextos de vulnerabilidade e exclusão. Surge então, o conceito de inovação social.

A referida temática tem despertado crescente interesse por parte de acadêmicos, governos e demais atores sociais. Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo estabelecer uma relação entre as definições de inovação social e as políticas públicas educacionais, especialmente as voltadas à formação profissional de professores. Toma por base concepções que defendem ações formativas para a sociedade, pelo aprimoramento do capital humano, e seu consequente desenvolvimento econômico. Considera a carreira docente como importante fonte de disseminação das práticas de inovação social, pelo seu potencial de empoderamento e conscientização de indivíduos e comunidades.

Tendo em conta o tema proposto e os objetivos definidos, foi adotada uma abordagem metodológica essencialmente qualitativa. Esta apoia-se no estudo de caso da organização Ensina Brasil, instituição que atua em regime de cooperação técnica com governos estaduais brasileiros, no recrutamento, seleção e respectiva formação de professores, para o ensino básico. O método de coleta de dados selecionado foi o de análise documental, e a interpretação dos resultados foi operacionalizada com base no modelo de análise elaborado por Cloutier (2003). Analisando a política pública em questão, buscou-se identificar a presença de certos elementos, que caracterizem iniciativas de inovação social, tais como processos, atores envolvidos, viabilidade em longo prazo, resultados esperados, escalabilidade, entre outros. Através de apreciação descritiva dos dados, busca-se compreender se esta é capaz de criar valor social e beneficiar, efetivamente, os cenários de vulnerabilidade em que atuam.

Palavras-chave: Formação de professores, Inovação social, Políticas públicas educacionais.

Abstract

The technological developments that humanity has experienced in the past years were possible due to some economic, cultural and social innovation processes. Nonetheless, they were not enough to eliminate inequal income and opportunities distribution around the world. It is a pressing necessity to create new ways to generate value and conditions for individuals and communities that have been historically surrounded by contexts of vulnerability and exclusion. Thus, the concept of social innovation arises.

This conception has been catching the eye of academics, governments and other social actors, as an effective way to reduce inequalities. Thereby, this study aims to stablish a connection between social innovation definition and educational public policies, focused on professional teachers' formation. This investigation is based on concepts that defend formative actions for society, human capital enhancement, and economic development. It also considers the teaching practice career as an important source of social innovation for its entrepreneurial potential and individuals' and communities' awareness.

Considering the proposed theme and objectives, a qualitative approach was adopted. Relying on the case study of Ensina Brasil, an Institution that provides technical cooperation alongside Brazilian state governments by recruiting, selecting and training teachers for basic education (preschool, primary school and high school, in Brazil). Through a document analysis approach for the data collection method, the interpretation of the results was based on analysis model designed by Cloutier (2003).

By analysing the referred public policy, this research intends to indicate the presence of some elements that outline social innovation initiatives, such as process, actors involved, long-term viability, expected results, scalability and so on. Through a descriptive data observation, it aims to comprehend if, through the referred policies it is possible to create social value in order to benefit, effectively, vulnerable scenarios.

Keywords: Teacher's Formation, Social Innovation, Public Educational Policies.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	II
RESUMO	IV
ABSTRACT	V
ÍNDICE GERAL	VI
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	VIII
ÍNDICE DE FIGURAS	IX
ÍNDICE DE QUADROS	IX
CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO	12
1.1 Pertinência do tema, problema e questões de investigação	14
1.2 Estrutura da dissertação	16
CAPÍTULO 2. REVISÃO DE LITERATURA	17
2.1 Introdução	17
2.1.1 Teoria do Capital Humano	18
2.1.2 Qualificação	20
2.1.3 Competência	21
2.1.4 Formação	21
2.2. Formação de professores	22
2.2.1 Aprender a ensinar	23
2.3 Políticas públicas educacionais e os contextos de vulnerabilidade	24
2.4 Inovação Social	26
2.4.1 Estudos sobre Inovação Social	29

2.4.2 Modelos de análise da inovação social	30
CAPÍTULO 3. PANORAMA DO ENSINO BÁSICO, NO BRASIL	32
3.1 A <i>Rede Teach for All</i> como resposta às demandas do ensino básico	34
3.2 Governos estaduais brasileiros e o Ensina Brasil	36
CAPÍTULO 4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	38
4.1 Recolha de dados	38
4.2. Dimensões de análise	39
CAPÍTULO 5. ESTUDO DO CASO ENSINA BRASIL	41
5.1 Apresentação dos dados coletados	41
5.1.1. Estrutura do Programa de formação de lideranças	41
5.1.2 Perfil dos Ensinas	46
5.1.3 Atores envolvidos	47
5.1.4 Receptividade e atratividade do Programa de formação de lideranças	48
5.2 Análise e discussão dos dados	50
5.2.1 Dimensões da inovação social no Programa de formação de lideranças, do Ensina Brasil	50
CAPÍTULO 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO	55
6.1 Limitações da investigação	56
6.2 Sugestões de pesquisas futuras	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
ANEXOS	64

Lista de Abreviaturas e Siglas

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CDES: Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social

CRISES: Centro de investigação para Inovação Social (*Centre de recherche sur les innovations sociales*).

MEC: Ministério da Educação (Brasil)

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU: Organização das Nações Unidas

OS: Organizações Sociais

OSCIP: Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

TFA: *Teach for All*

TFAm: *Teach for America*

Unesco: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Índice de figuras

Figura 1 - Mapa de atuação da Rede Teach for All	35
Figura 2 - Aluno cidadão.....	41
Figura 3 - Formação Ensina Brasil.....	43
Figura 4 - Competências do professor líder	45

Índice de Quadros

Quadro 1 - Definições de inovação social, segundo diferentes autores e fontes	28
---	----

Capítulo 1. Introdução

“Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas.
Pessoas transformam o mundo.”

Paulo Freire.

Segundo Mulgan (2006), muito do que hoje temos como natural, na vida em sociedade, surgiu por meio de uma inovação radical. No início do século XX, por exemplo, poucos acreditariam que se pudesse confiar em pessoas comuns para dirigir carros em alta velocidade. A ideia de um serviço nacional de saúde, disponível gratuitamente, era vista como absurdamente utópica. Assim como o conceito de "jardim de infância" ainda era considerado revolucionário, e apenas um país tinha dado às mulheres o direito ao voto. Contudo, desde então, essas e muitas outras inovações sociais evoluíram, tornando-se tendências.

Apesar de se tratar de uma área de investigação relativamente nova, cabe destacar que a inovação social advém de um complexo espaço de discussões teóricas, e de debates por práticas que ambicionem a emancipação ou solução de problemas da humanidade. Segundo Bittencourt e Ronconi (2016), no domínio das políticas públicas, a inovação social expõe toda a evolução, por meio da qual são desenhadas novas soluções às demandas da sociedade, com o objetivo de entregar melhores resultados à mesma.

Trata-se de um extenso objeto de estudo, ainda em construção pela convergência de diferentes áreas científicas - como, por exemplo, administração, *design*, ciências sociais, engenharia, gestão pública, entre outras - sendo, portanto, um tema interdisciplinar. Em suma, a inovação social tem por objetivo propiciar a participação de indivíduos, grupos e comunidades, em processos de melhoria das condições sociais e da qualidade de vida de uma população, tornando clara a crescente atenção do campo acadêmico e prático, acerca dessa temática.

Segundo Cloutier (2003), a inovação social centra-se primariamente em mudanças a nível individual. Desta forma, ao mudar sua perspectiva de mundo, o indivíduo torna-se estimulado a expandir suas potencialidades e a superar seus obstáculos. Assim, a inovação social pode ser vista como uma ordenação social solidária, que permite ao cidadão conquistar autonomia suficiente para reestruturar

seu contexto atual. Ela busca, por exemplo, transformar as representações individuais, de modo a promover crescimento e desenvolvimento (conhecimentos e habilidades interpessoais), além de motivação, valorização individual e emancipação.

Portanto, ao se pensar especificamente na temática da educação, é comum que ela esteja presente entre as grandes prioridades e preocupações sociais, por seu contributo significativo na formação de cidadãos bem orientados, e de profissionais que assegurem o desenvolvimento de um país. Torres (2002) argumenta que “educar significa também dotar os cidadãos e as cidadãs de conhecimentos e destrezas, para que possam analisar o funcionamento da sociedade, e poder intervir em sua orientação e estruturação”.

Nesse sentido, Ávalos (2011) observa que dentre um conjunto de políticas inerentes ao ensino, vários estudos apontam para a relevância de aperfeiçoar a preparação dos professores, em especial nos países emergentes. Tendo em conta que diversos fatores ambientais e culturais podem influenciar a aprendizagem dos estudantes, se revela imprescindível dar atenção às habilidades, conhecimentos, atitudes e práticas dos professores. Tal ação não apenas serviria para melhorar os processos escolares, mas também para gerar experiências válidas de aprendizagem a todos os alunos, independentemente do nível socioeconômico.

Para a OCDE¹ (2013) os professores surgem como um dos principais impulsionadores de inovação, tendo a responsabilidade de auxiliar os alunos a desenvolver competências e habilidades valorizadas na contemporaneidade (tais como colaboração, resolução de problemas, comunicação e criatividade). Têm, também, o papel de viabilizar a coesão social e o bem-estar dos estudantes, além de compor posições de liderança e gestão escolar mais eficientes, de acordo com as exigências da atualidade.

Nesse contexto, Cerna (2013) defende que por vezes é metodologicamente desafiador precisar as circunstâncias exatas em que se dá a mudança social, da mesma forma que mensurar o alcance de políticas públicas. Portanto, segundo a autora, pesquisas adicionais devem refletir sobre como as teorias de mudança e implementação são executadas em diferentes níveis (como países, sistemas, comunidades e escolas). Assim, seria propício refletir sobre a implementação de políticas públicas (como as educacionais, nesse caso) e daí extrair aprendizados, por meio de exemplos empíricos.

¹ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

1.1 Pertinência do tema, problema e questões de investigação

No ano de 2006, o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, do governo brasileiro, evidenciou a necessidade de compreender as implicações das políticas educacionais, no que se refere a um reconhecido problema do país: o baixo nível de escolaridade de sua população, e sua premente desigualdade. De acordo com o Relatório de Observação nº5² (CDES, 2014), embora se demonstrem progressos recentes no panorama educacional brasileiro, é notável a constância da má qualidade da educação, no país.

Ainda segundo o relatório, o desafio brasileiro, com relação às atuais políticas públicas educacionais, refere-se à adequação destas à chamada sociedade do conhecimento. Isso porque, no Brasil, historicamente a população pertencente às classes sociais mais baixas apenas tem acesso a ambientes escolares deficitários. Tais deficiências são demonstradas desde a infraestrutura e currículos, até o nível de colaboração da comunidade. Ademais, no insuficiente preparo dos professores, principalmente para lidar com as diversas questões relativas a contextos de vulnerabilidade social.

Tendo em conta especificamente a carreira docente, o assunto revela-se pertinente porque os desenvolvimentos social e econômico de uma nação dependem da qualidade da escolarização básica, mais ainda na emergência da já referida sociedade do conhecimento. Dependem, portanto, de forma crucial do comprometimento dos professores com seu trabalho e com as crianças e jovens, nas escolas. Assim, dentre os fatores importantes a se analisar sobre a mesma, destaca-se aqui a formação de professores.

Esta, por sua vez, é objeto de considerável atenção dentre as políticas públicas educacionais, em razão do seu reflexo no desenvolvimento da Educação Básica. Por este motivo, ao buscar compreender as políticas de formação e qualificação docentes, faz-se oportuno identificar o contexto das relações políticas, sociais e econômicas em que as mesmas se desenvolvam. De tal maneira, cabe refletir sobre a relevância do tema, no âmbito das políticas de educação e das propostas de inovação social.

Neste sentido, a presente investigação baseia-se no estudo de caso da organização Ensina Brasil, que atua em colaboração com governos estaduais e municipais brasileiros, na implementação e execução de políticas públicas educacionais. Suas atividades ocorrem por meio do chamado Programa de

² Observatório da Equidade, da Secretaria do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social.

Formação de Lideranças, pautado no recrutamento e seleção de jovens profissionais graduados em renomadas instituições de ensino, e na aplicação de formação inicial e continuada, aos mesmos.

Esta Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) integra uma rede de 58 organizações, ao redor do mundo, denominada *Teach for All*. Seu princípio está baseado em entender “educação de qualidade” como sendo a que vê, em cada estudante, um futuro líder, capaz de exercer uma cidadania crítica e promover mudanças positivas à suas próprias famílias e comunidades. Para tanto, busca jovens profissionais dispostos a desenvolver suas competências e habilidades, em prol dessa causa, firmando um compromisso com as comunidades e com o sistema educacional vigente.

Por essa lógica, Gray e Braddy (1988) definem as inovações sociais como processos que cooperam para uma "mudança social real", por meio da capacitação de indivíduos, e construção de uma base de apoio que os incentive a dar continuidade a seu método. Assim, cabe refletirmos sobre a relação entre a inovação social e as políticas educacionais aqui descritas. Tendo em conta o estudo de caso a ser apresentado, os atores envolvidos e os resultados esperados do mesmo, essa investigação busca responder: **Qual o contributo da política pública de formação de professores, do Ensina Brasil, para a inovação social?**

Cabe ressaltar que segundo a organização, desde o início do programa (em 2016), mais de 40 mil jovens brasileiros, das cinco regiões do país, se propuseram a participar do seu processo seletivo. Desde então, uma equipe formada por 380³ participantes vêm atuando em 62 escolas públicas, situadas em áreas de vulnerabilidade social e com baixo desempenho nos indicadores de qualidade da educação. Portanto, importa descobrir qual o real impacto desta política pública para o desenvolvimento do contexto social e dos atores envolvidos com a mesma.

Desta forma, diante do exposto até o momento, como objetivo geral dessa investigação pretende-se: descrever características e resultados obtidos na aplicação do programa de formação de lideranças, do Ensina Brasil, que representem ações de transformação e caracterizem uma iniciativa de inovação social.

Para tanto, serão adotados três objetivos específicos, sendo eles: 1) identificar o perfil dos participantes do programa e as competências desenvolvidas, durante o período de formação e contratação;

³ Representa-se, nesse caso, uma média de 105 candidatos por vaga.

2) pormenorizar fatores inerentes ao programa, que estejam relacionados com as definições de inovação social apresentadas (como por exemplo, atores envolvidos, resultados esperados, implicações sociais, recursos etc.); e 3) analisar, com base em método apresentado na literatura, elementos que revelem o contributo da referida política pública para a inovação social.

1.2 Estrutura da dissertação

Tendo em vista essa introdução sobre a temática a ser abordada, e considerando o valor da educação, enquanto bem de interesse público, o presente trabalho foi estruturado da seguinte forma:

Este primeiro capítulo, que traz a apresentação da investigação, através da introdução sobre o objeto de estudo, com a contextualização geral da investigação, pertinência do tema, problema e questões da investigação, e o presente plano geral da dissertação. O capítulo dois, onde será apresentada a Revisão de literatura, baseada nas temáticas de formação docente, políticas públicas educacionais e inovação social, enquanto áreas de investigação. O capítulo três busca apresentar a importância da investigação, por meio da apresentação de um breve panorama atual da educação básica brasileira, bem como as contribuições da Rede *Teach for All* para o desenvolvimento educacional (ao redor do mundo, e no país). O capítulo quatro apresentará a metodologia adotada e os modelos de análise definidos para a interpretação dos resultados. No capítulo cinco serão expostos e discutidos os dados e resultados da investigação. Finalmente, o capítulo seis apresentará as conclusões, implicações e limitações da pesquisa, bem como trará recomendações para investigações futuras.

Capítulo 2. Revisão de literatura

No presente capítulo, pretende-se apresentar uma série de conceitos que norteiem uma reflexão acerca da formação profissional de professores, e sua relevância para o desenvolvimento socioeconômico de uma nação. E ainda, sobre o papel desempenhado pelas políticas públicas educacionais, e sua relação com a promoção da inovação social. Com vista a identificar fatores que respondam a pergunta de investigação proposta, esta revisão de literatura também servirá de base para a metodologia adotada, apresentada no capítulo quatro.

2.1 Introdução

Segundo Lacerda (1997), não é nenhum segredo que a sociedade está em constante mudança, e exige cada vez mais a capacidade de adaptação de seus indivíduos. Nesse sentido, há algumas décadas passou a ser mais comum se falar em uma sociedade que se tornaria eminentemente tecnológica, estando as aplicações práticas do trabalho científico mais rapidamente disponíveis e inseridas no cotidiano imediato dos cidadãos. Deste modo, ela estaria intimamente vinculada ao advento das novas tecnologias, tendo sua dinâmica de funcionamento baseada em noções como “globalização”, “polivalência”, “eficiência”, “autonomia” e “descentralização”.

A esse respeito, Aguinis e Kraiger (2009) defendem que o aperfeiçoamento das habilidades e competências dos indivíduos é primordial para o êxito econômico, nesse cenário global cada vez mais integrado e competitivo. Para estes autores, investir nas pessoas pode melhorar os padrões de vida familiar, provocar um aumento das oportunidades e da produtividade, atrair investimentos de capital e elevar a capacidade de auferir renda. Além disso, promoveria a tendência de suscitar a melhoria da saúde, da nutrição e da educação, por habilitar o ser humano a alcançar maior satisfação na vida.

Por essa razão, para o crescimento econômico e o bem-estar social, é universalmente reconhecida a importância do investimento em capital humano, especialmente em educação. Isso porque o sustento dos trabalhadores depende cada vez mais da aquisição de aptidões, sejam elas básicas ou mais especializadas, e da capacidade de desempenhar tarefas complexas e de organizar o trabalho de terceiros. Assim sendo, os investimentos em recursos humanos, requeridos para o aprendizado dessas aptidões – saúde, nutrição, educação e treinamento – tendem a começar na primeira idade e se estender por toda a vida. Tal investimento se justifica, por exemplo, pela Teoria do Capital humano.

2.1.1 Teoria do Capital Humano

Dickens, Sawhill e Tebbs (2006) questionam: Por que uma força de trabalho, com maior escolaridade, pode aumentar o crescimento econômico de uma nação? A partir de sua reflexão, concluem que uma força de trabalho melhor formada tende a ser mais flexível e adequável, a assimilar novas funções e práticas com maior facilidade, e a saber explorar e utilizar um número maior de tecnologias e equipamentos sofisticados.. Também tende a ser mais autossuficiente e, portanto, a exigir menos controle e monitoramento. Além de possuir mais criatividade, ao refletir sobre como melhorar a gestão do trabalho.

Nesse sentido, Schultz (1972) defende que o investimento em educação é fortemente aplicado em prol da juventude. Isso porque a escolaridade custa menos quando se é jovem, e é capaz de originar compensações e lucros por um período maior de tempo. Por consequência, concede aos jovens uma considerável vantagem, em comparação com profissionais de mais idade. Assim sendo, existem razões econômicas convincentes para que a escolaridade seja adquirida desde cedo, na vida. Ademais, o autor reforça que, como resultado do crescimento secular dos níveis de escolaridade, os jovens tendem a ingressar na força de trabalho com mais capital educacional do que as gerações anteriores, quando começaram a trabalhar.

Como complemento, Dickens, Sawhill e Tebbs (2006) defendem que habilidades criam mais habilidades, e possibilitam o desenvolvimento de diferentes formas de negociação. Deste modo, os trabalhadores podem aprender uns com os outros, e as organizações têm a oportunidade de adequar sua tecnologia e seus recursos às aptidões de sua força de trabalho disponível. Assim, os benefícios de uma equipe melhor preparada são recebidos por todos, não só pela organização onde esses indivíduos trabalham, mas gerando efeitos indiretos (ou diretos) para a economia como um todo.

Segundo Bowman (1980), a teoria do capital humano contribui para ampliar a compreensão do comportamento humano, tanto a nível individual, quanto social. Destaca, dentre os conteúdos mais importantes da teoria, a avaliação do retorno de investimentos em diferentes tipos de capital humano. E que o referido capital tem sido essencial, também, para elucidar as variações de ganhos interindividuais, bem como as causas de crescimento e desenvolvimento de regiões e nações.

Becker (1994) argumenta que educação e treinamento são os investimentos mais importantes em capital humano. O autor foi um dos pioneiros em demonstrar que investir em formação e qualifica-

ção pode resultar em um aumento substancial na renda de uma pessoa, mesmo depois de compensar os custos diretos e indiretos da instrução. Para isso, ele analisa evidências de variados pontos no tempo, de diversos países, com diferentes culturas e sistemas econômicos. E observa que os ganhos de pessoas mais instruídas são quase sempre bem acima da média, embora os ganhos sejam geralmente maiores nos países menos desenvolvidos.

Nesse contexto, ele defende que a Teoria do Capital Humano possui uma grande variedade de aplicações importantes. Ajudando, por exemplo, a explicar fenômenos relacionados às diferenças de rendimentos entre relações interpessoais, ou entre áreas de atuação, bem como a relação entre idade e ganhos, e os efeitos da especialização nas habilidades/competências dos profissionais. Demonstra como (e porque) algumas pessoas ganham mais que outras, pelo simples fato de terem investido mais em si mesmas. E mostra também, que o que é aprendido, dentro e fora do trabalho, pode produzir os mesmo efeitos nos ganhos observados que a educação formal, o treinamento e outros investimentos reconhecidos em capital humano.

Schultz (1972) explica ainda que, mesmo não existindo mercados onde o capital humano possa ser comercializado, esse tipo de capital é inestimável para o indivíduo que o detém, tendo em conta as vantagens econômicas que proporciona. Afirma também, que a maioria dos serviços de produção do capital humano tem preço, representado por ordenados e salários. Nesse sentido, o valor econômico dos serviços do capital humano, que integram as habilidades empresariais, seria bastante difícil de apurar. Mas, mais difícil ainda, seria a tarefa de determinar o valor das satisfações do consumidor, resultante do estoque de capital humano que um indivíduo possui.

Mincer (1958), por sua vez, analisou a temática do capital humano sob um ponto de vista econométrico, investigando a correlação entre o investimento na formação do trabalhador, e a distribuição de renda pessoal. Sua análise indicou: que a decisão de empregar tempo, para aperfeiçoar a performance nas atividades, resultava de uma opção individual e racional; que as distinções entre as tarefas eram resultado de diferenças no treinamento; e que essas distinções se evidenciavam quando o conceito de investimento em capital humano era aumentado, de modo a contribuir para a experiência no trabalho.

Em síntese, Aguinis e Kraiger (2009) afirmam que os benefícios das ações formativas, para a sociedade, conduziram muitos países, ao redor do mundo, à adoção de políticas nacionais de fomento ao

desenvolvimento e à aplicação de programas de formação. O propósito seria aprimorar o capital humano dessas nações e, por sua vez, originar maior desenvolvimento econômico. Entretanto, a reorganização da economia mundial e as transformações técnico-organizacionais não apenas têm interferido nas condições, meios e relações de trabalho, como também estão relacionados com a estruturação de novas formas de reprodução ou modificação do significado dos conceitos de qualificação, competência e formação profissional, como explicado a seguir.

2.1.2 Qualificação

Segundo Tartuce (2007), desde a década de 40 do século XX, a qualificação do trabalho tem sido levada ao centro dos debates – sejam eles teóricos e/ou pragmáticos – a fim de investigar os efeitos das transformações sobre o trabalho, e o desenvolvimento humano. Ao longo do tempo, a qualificação passou a estar em evidência, conforme se admite que ela esteja dentre as razões determinantes para a produtividade e a competitividade dos países, por um lado, e para a consolidação da cidadania e de uma formação humana mais abrangente, por outro.

Para os autores Telha, Ribeiro, Páscoa e Tribolet (2015), a qualificação representa o resultado formal de um processo de análise e validação conquistado quando um órgão competente estabelece que um indivíduo demonstre capacidade de aprendizado, conforme certos padrões preestabelecidos, e/ou possua as competências necessárias para a realização de um trabalho, em certa área. Nesse sentido, Santos (2009) descreve a qualificação como a habilidade de estimular saberes, de modo a controlar situações concretas de trabalho e transpor experiências, de um cenário para outro.

Portanto, a qualificação de um indivíduo teria relação com a sua capacidade de resolver, com rapidez e qualidade, os problemas concretos mais ou menos complexos, decorrentes do exercício de sua atividade profissional. Já D'Iribarne (1982), citado por Viveros e Iranzo (2000), explica que a qualificação de um indivíduo é representada pelos meios intelectuais que o mesmo possui, para dominar sua atividade profissional. Como exemplos, o autor cita a capacidade de reprodução de padrões, a disposição com relação ao trabalho, a capacidade de reflexão sobre esses temas, e a habilidade de ir além do que já existe, em prol de melhorias e mudanças.

2.1.3 Competência

Segundo Dias (2010), a partir dos anos 1970, o termo competência aparece relacionado à qualificação profissional, em associação ao posto de trabalho, e ao sentido coletivo e de organização. Assim, o conceito de competência abrange diretrizes da escola ativa e se expande aos programas e currículos escolares. Estes são vistos como instrumentos essenciais para o desenvolvimento de indivíduos autônomos, capazes de enfrentar a mudança e de se adaptarem a novas situações, atuando de forma ativa como cidadãos.

Para Roldão (2003), a competência revela-se quando, diante de uma situação, o indivíduo demonstra capacidade de organizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los de maneira apropriada à situação em questão. Desta forma, exige apropriação sólida e ampla de saberes, de modo a proporcionar ao sujeito que os solicite (oportunamente) quando se depara com diferentes situações e contextos.

Gallart e Jacinto (1995) explicam que as competências não se transmitem de um indivíduo a outro. Tampouco são adquiridas apenas por uma combinação de conhecimentos prévios e experiências concretas, provenientes do trabalho. Elas seriam, na verdade, absorvidas por meio de diferentes vivências sociais – família, escola, trabalho –, sendo classificadas como atributos da pessoa do trabalhador e não de um posto de trabalho. Corresponderiam, assim, a uma síntese de elementos individuais e sociais.

Neste sentido, a capacitação para o trabalho se construiria sobre essa base de competências adquiridas na escolarização formal e na experiência. Portanto, a formação profissional deve estar focada em integrar as competências com as habilidades necessárias ao desempenho das tarefas ocupacionais. Assim, por não se tratarem de um patrimônio do posto de trabalho, as competências incorporam elementos do indivíduo e da comunidade, baseados em experiências sociais, familiares, escolares e laborais, em uma trajetória que é única, em cada caso.

2.1.4 Formação

A OCDE (1997) defende que a formação profissional refere-se a um conjunto de práticas, que envolve todas as dinâmicas pelas quais um indivíduo aprimora as competências necessárias para a proficiência em uma determinada tarefa. Aguinis e Kraiger (2009), por sua vez, indicam que esta baseia-se

na sucessiva aquisição de conhecimento, por parte dos indivíduos que aprendem a nível pessoal, profissional e social, de modo que estes adquiram competências que influenciem a si mesmos e ao ambiente em que se inserem.

Buckley e Caple (1991) dissertam que, no que tange à precisão, a formação geralmente implica a obtenção de condutas, feitos, ideias etc., definidos naturalmente, em um contexto específico de trabalho. Assim, a formação estaria mais orientada ao trabalho que ao indivíduo. Enquanto a educação estaria mais orientada ao indivíduo, em um processo mais amplo de troca. Para estes autores, a aptidão de um indivíduo em obter conhecimento, técnicas e atitudes, em um processo formativo, está ligada direta ou indiretamente com sua experiência educacional prévia.

Da mesma forma, ainda de acordo com os autores, as técnicas que um indivíduo obtém em um processo de formação têm influência na sua educação, e podem ajudar a progredir em episódios seguintes de aprendizagem. Portanto, uma formação eficaz e bem proposta tende a propiciar a obtenção de conhecimentos, técnicas e atitudes vinculados com um trabalho concreto. Assim, a educação, quando praticada de forma aberta e que desperte curiosidade, disponibiliza aos indivíduos interpretações e ferramentas de análise idôneas, para assisti-los em suas exigências laborais e pessoais.

2.2. Formação de professores

Cruz (1991) defende que o estabelecimento de ensino é o ambiente mais propício possível para a elaboração e concretização de inovações. Importante notar, então, que grandes transformações e revoluções tiveram base no contexto específico, material e humano, que é o ambiente escolar. Nesse cenário, todas as deficiências e carências, a todos os níveis do sistema, acabam por ficar claras. Em tais circunstâncias, a inovação e a mudança não têm condições de se concretizar, se o professor não desfrutar de uma formação apropriada e de suficiente confiança em si mesmo, para implementar as ações sugeridas.

Portanto, a melhora da qualidade de ensino depende fortemente da colaboração do corpo docente em construir programas de formação, identificar necessidades, e gerir os recursos humanos e materiais, reais ou potencialmente existentes no local de trabalho. Em razão disso, Ferry (1987), citado por da Ponte (1999), defende que a formação de professores representa o problema-chave do sistema educacional. Esta tem poder de agir sobre a orientação adotada pela escola, não só na forma de

transmissão de conhecimentos, mas também na constituição de regras e concepções, firmando uma posição de forte representação ideológica.

Hargreaves e Fullan (1992) afirmam que a literatura sobre a carreira docente a caracteriza como um sistema de formação permanente, de evolução individual e técnica do adulto-professor. Abrange não só as experiências e habilidades concebidas na formação, mas também em si, enquanto indivíduo, com todas as suas convicções, singularidades e vivências, além dos seus métodos de trabalho. Em complemento, Glickman (1985) defende que cada docente se torna o professor que é como resultado de um processo particular e autobiográfico de desenvolvimento pessoal e profissional, tomando por base as suas características pessoais e a sua personalidade.

Por sua vez, da Ponte (1999) afirma que o conhecimento profissional docente está, sobretudo, direcionado para a prática letiva, e se baseia em quatro categorias. A primeira seria a do *conhecimento dos conteúdos*, abrangendo a correspondência entre pares e outras disciplinas, seus modos de discernimento, discussão e autenticação; a segunda, a do *conhecimento do currículo*, inclui sua aplicação e propósito, e a sua articulação vertical e horizontal; a terceira, a do *conhecimento do aluno*, sua evolução no aprendizado, interesses, necessidades e obstáculos mais frequentes, bem como as particularidades socioculturais que podem influenciar o seu desempenho escolar; e a quarta, a do *conhecimento do processo instrucional*, no que tange a elaboração, exigências e julgamento de sua atuação, em sala de aula.

2.2.1 Aprender a ensinar

Para Ball e Cohen (1999), a formação de professores deve ser orientada para a prática docente, posto que o conhecimento disciplinar e pedagógico, ainda que essencial, não é capaz de reiterar quais práticas de ensino são mais apropriadas para cada contexto. Deste modo, uma legítima educação profissional deve ser capaz de habilitar adequadamente os sujeitos para o pleno exercício de uma profissão. A partir daí, os autores passaram a questionar o que os professores precisam saber para ensinar, de acordo com as noções de aprendizado e conhecimento, que estão em constante evolução.

Chegaram assim, a três respostas distintas, porém complementares, sobre as habilidades e competências esperadas pelos professores. A primeira delas refere que os profissionais docentes realmente têm de dominar o assunto que ensinam, de maneiras bem diferentes daquelas que aprenderam enquanto educando. A segunda considera que, além de conhecer o material utilizado para ensinar, cada

professor precisa conhecer sobre seus alunos. Isto é, como eles são, o que eles provavelmente achariam interessante, se teriam problemas em determinados tópicos, entre outros fatores.

Finalmente, a terceira resposta julga necessário que os professores saibam que conhecer os alunos não é simplesmente uma questão de conhecer crianças ou jovens, individualmente. Como geralmente os professores ensinam indivíduos de origens diferentes das suas, é preciso se familiarizar com as diferenças culturais, incluindo diferenças de idioma, classe, família e comunidade. O desafio reside no fato de que os professores também trazem suas próprias experiências baseadas em raça, classe, gênero e cultura, e estas representam recursos e responsabilidades no relacionamento com os alunos.

Tardif (2000), portanto, classifica os saberes profissionais docentes em cinco categorias: pessoais (obtidos através da família, do ambiente, da educação social etc.); saberes provenientes da formação escolar anterior (escola primária e secundária, estudos pós-secundários não especializados etc.); da formação profissional para o magistério (adquiridos nos estabelecimentos de formação de professores, estágios, cursos de reciclagem etc.); dos programas e livros didáticos adotados no trabalho (uso de materiais, como programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.); e de sua experiência na atividade (propiciados pelo exercício da profissão, atuação na escola e na sala de aula, experiência dos pares etc.).

Para McCulloch (2012), na formação docente é primordial que se tenha em conta as evoluções e transformações das formas de aprender e ensinar, bem como da formação de professores, em si. Isso tem o objetivo de evitar que esse profissional sirva unicamente para implementar políticas educacionais, irrefletidamente. A formação, contudo, exige tempo e comprometimento do professor, bem como investimento financeiro. Portanto, formar-se para o adequado desempenho de sua atividade profissional não se trata apenas de uma decisão pessoal, mas também de um dever das instituições onde estes profissionais atuem.

2.3 Políticas públicas educacionais e os contextos de vulnerabilidade

Aguinis & Kraiger (2009), Bernardes (2016) e Mocelin (2016) referem que a educação tem a capacidade de revelar ao cidadão um sentido crítico sobre suas próprias ações, e demais condições que o cercam. Deste modo, possibilita-se a ele a oportunidade de uma real evolução social. Isso ocorre por meio da capacitação para o exercício profissional, desenvolvimento de maior aptidão para participação política e construção de princípios e valores essenciais. Por esse motivo, faz-se tão importante a correta

implementação das políticas públicas educacionais, que garantam a devida efetivação desse direito essencial.

Salienta-se aqui que são muito diversas as definições de políticas públicas. Para Dye (2013), o termo política pública refere-se ao que quer que os governos escolham ou não fazer. Cochran e Malone (1999) defendem que políticas públicas consistem em decisões políticas tomadas para a implementação de programas, com o intuito de atingir objetivos sociais. E de acordo com Peters (2018), em termos simples, as políticas públicas são a soma das atividades planejadas e executadas pelo governo. Seja atuando diretamente ou através de agentes, uma vez que influencia a vida dos cidadãos.

Michels (2006) explica que as políticas públicas de educação permitem que os governos possam definir, organizar e concretizar mudanças para o setor. Como resultado, estas se correlacionam naturalmente com a realidade social, como um todo. Desta forma, revela-se a base das transformações sociais. Para Pacheco, de Moraes e Evangelista (2001), enquanto produto, bem ou serviço, a educação representa um alicerce, não restrito apenas ao contexto escolar. Mas também alargada aos processos gerais da educação permanente e da evolução, ao longo da vida.

Nesse sentido, Azevedo (2007) defende que, ao se valorizar a educação e a formação como premissas para a inovação, estas são percebidas como meios de desenvolvimento social, voltados a mercados complexos, aos quais as organizações educativas precisam responder. Dessa forma, vários organismos transnacionais entendem o conhecimento como um recurso econômico e, simultaneamente, requerem novos parâmetros para a qualificação dos cidadãos, guiados por lógicas de mercado e desenhados sobre uma definição instrumental de formação.

Brzezinski (2014) por sua vez, defende que as políticas sociais, dentre elas, as políticas públicas educacionais, têm de ser elaboradas com a participação dos representantes do Estado e de diferentes agentes sociais, com o objetivo primordial de beneficiar as classes mais desfavorecidas. Isso porque, conforme explica Kopp (2008a), a maior causa de desigualdades sociais, ao redor do mundo, é o fato de que crianças e jovens, de comunidades de baixa renda, enfrentam dificuldades adicionais de pobreza que, comparativamente, outros indivíduos da mesma idade não enfrentam.

Essas dificuldades envolvem carências desde o nível de assistência médica e moradia, até o de acesso a programas pré-escolares de qualidade. A realidade se agrava ainda mais, ao se verificar que as escolas, que enfrentam essa realidade, não possuem o devido planejamento para sanar as necessi-

dades desses alunos e colocá-los em condições de igualdade com os demais. A autora explica que essa situação persiste em decorrência de políticas e práticas insuficientes e/ou inadequadas ao enfrentamento de desafios socioeconômicos, e de inadequações dos sistemas escolares.

Mocelin (2016) defende que as políticas públicas são imprescindíveis no combate à marginalização, por propiciarem a inclusão de cidadãos menos favorecidos na sociedade, que pertence a todos. Reforça ainda que os indivíduos aqui implicados, inseridos nesses índices de miserabilidade e vulnerabilidade social são, em grande parte das vezes, aqueles cidadãos que não têm “voz”. Segundo a autora, possíveis indicativos de que uma pessoa ou lugar compõem esse núcleo de vulnerabilidade são, por exemplo, indícios de desnutrição ou condições precárias de moradia, como falta de saneamento básico, ausência de família ou emprego, dentre outros fatores que podem representar um risco social.

Nesse sentido, segundo a autora, pode-se ter em conta que o indivíduo é um cidadão, mas que não possui os mesmos direitos e deveres dos demais. Ou seja, este por si só, não tem perspectivas de partilhar dos recursos que uma sociedade proporciona, necessitando do apoio de políticas públicas de saúde, educação, segurança, entre outras, para ter um mínimo de integridade e meios de desenvolvimento. Assim, como uma tentativa de resposta a tais situações de vulnerabilidade e desigualdade, manifestadas ao redor do mundo, surge o conceito de inovação social.

2.4 Inovação Social

Martine e Alves (2015) explicam que, se por um lado, a evolução tecnológica impulsionou o crescimento da produção e da riqueza, por outro, não conseguiu atender às necessidades básicas da humanidade, à mesma medida. Isso porque ao longo das últimas décadas, ao mesmo tempo em que a globalização se desenvolvia, as sociedades não encontraram meios adequados de distribuir adequadamente o capital gerado, e solucionar os problemas sociais prementes.

Nesse contexto, no que se refere às estratégias de inovação social, Preskill e Beer (2012) esclarecem que estas visam alterar a dinâmica, as condutas e as relações entre muitos atores. Além disso, põem à prova o que já se sabe sobre a natureza dos problemas, e suas soluções. Assim, ao longo do tempo, algumas dessas estratégias podem ser aplicadas, por exemplo, em forma de programas bem estruturados, que possam ser testados e replicados em variados ambientes.

Por essa lógica, Beltrão de Medeiros e Pasa Gómez (2019) afirmam que o estudo da inovação social pede que se considere a relevância do contexto territorial, tanto para o estabelecimento das proposições que serão feitas, quanto para a investigação dos problemas e soluções envolvidas. Isso porque questões que são essenciais para o bem-estar da população de um território, podem não ser, para a de outro. Além disso, deve-se ter em conta as particularidades de cada processo de composição das diferentes iniciativas de inovação social.

Sobre isso, Andion, Ronconi, Moraes, Gonsalves, e Serafim (2017) esclarecem que, na literatura de língua inglesa, explica-se a inovação social como uma nova ideia ou combinação, que responde a necessidades sociais, com o objetivo principal de responder a problemas concretos da sociedade. Nesse sentido, é privilegiada uma noção mais instrumental e funcionalista do fenômeno, baseando-se principalmente, nas atribuições do empreendedor social. Considera, também, as inovações sociais como saídas possíveis para a resolução de problemas.

Já na literatura de língua francesa, uma segunda vertente, denominada pelos referidos autores como “institucional”, visa entender as inovações sociais a partir de uma leitura de mais longo prazo. Assim, consideram a inovação social como propulsora de mudanças nos padrões mentais, nas formas de interpretação e nos quadros cognitivos de um determinado grupo social. Nesse sentido, inovações sociais nas relações, nas organizações e nas instituições são lidas como condutores de realização de novos moldes de desenvolvimento.

Conforme Moulaert, Martinelli, Swyngedouw e Gonzalez (2005), as discussões sobre o termo “inovação social” vêm crescendo em debates do meio acadêmico, empresarial, governamental e societal. Acrescentam que a evolução do conceito ocorreu de forma mais representativa a partir da década de 1990. E que, mesmo sendo relativamente novo, o conceito de inovação social já possui várias definições e perspectivas, desenvolvidas de acordo com os objetivos e os fenômenos estudados por cada grupo de pesquisa e/ou pesquisador.

Bignetti (2011) expõe que uma análise da literatura demonstra não haver um consenso, no que se refere à definição de inovação social e à sua abrangência. Apesar disso, as diversas concepções estabelecidas atualmente, sobre a inovação social, concordam no aspecto de que esse tipo de inovação tem por objetivo beneficiar as pessoas antes de tudo, de maneira distinta das noções econômicas tradicionais sobre inovação, direcionadas essencialmente aos benefícios financeiros. Assim, dando

ênfase às características da inovação social, o autor apresenta uma seleção de definições, segundo diferentes autores e fontes.

Quadro 1 - Definições de inovação social segundo diferentes autores e fontes

Autor	Conceito
Taylor (1970)	Formas aperfeiçoadas de ação, novas formas de fazer as coisas, novas invenções sociais.
Dagnino e Gomes (2000, in Dagnino, Brandão e Novaes, 2004)	Conhecimento – intangível ou incorporado a pessoas ou equipamentos, tácito ou codificado – que tem por objetivo o aumento da efetividade dos processos, serviços e produtos relacionados à satisfação das necessidades sociais.
Cloutier (2003)	Uma resposta nova, definida na ação e com efeito duradouro, para uma situação social considerada insatisfatória, que busca o bem-estar dos indivíduos e/ou comunidades.
Standford Social Innovation Review (2003)	O processo de inventar, garantir apoio e implantar novas soluções para problemas e necessidades sociais.
Novy e Leubolt (2005)	A inovação social deriva principalmente de: satisfação de necessidades humanas básicas; aumento de participação política de grupos marginalizados; aumento na capacidade sociopolítica e no acesso a recursos necessários para reforçar direitos, que conduzam à satisfação das necessidades humanas e à participação.
Rodrigues (2007)	Mudanças na forma como o indivíduo se reconhece no mundo e nas expectativas recíprocas entre pessoas, decorrentes de abordagens, práticas e intervenções.
Moulaert; Martinelli; Gonzáles e Swyngedouw (2007)	Ferramenta para uma visão alternativa do desenvolvimento urbano, focada na satisfação de necessidades humanas (e <i>empowerment</i>) através da inovação nas relações, no seio da vizinhança e da governança comunitária.
Mulgan, Tucker e Sanders (2007)	Novas ideias que funcionam na satisfação de objetivos sociais; atividades inovativas e serviços que são motivados pelo objetivo de satisfazer necessidades sociais e que são predominantemente desenvolvidas e difundidas através de organizações cujos propósitos primários são sociais.
Phills Jr., Deiglmeier e Miller (2008)	O propósito de buscar uma nova solução para um problema social que é mais efetiva, eficiente, sustentável ou justa do que as soluções existentes e para a qual o valor criado atinge, principalmente, a sociedade como um todo, e não indivíduos em particular.

Pol e Ville (2009)	Nova ideia que tem o potencial de melhorar a qualidade ou a quantidade da vida.
Murray; Caulier-Grice e Mulgan (2010)	Novas ideias (produtos, serviços e modelos) que simultaneamente satisfazem necessidades sociais e criam novas relações ou colaborações sociais. Em outras palavras, são inovações que, ao mesmo tempo, são boas para a sociedade e aumentam a capacidade da sociedade de agir.

Quadro apresentado por Bignetti (2011), p. 6.

2.4.1 Estudos sobre Inovação Social

De acordo com Menezes, Lezana, de Abreu Ronconi, de Oliveira Menezes e de Melo (2016), nos últimos anos, a temática da inovação social vem despertando um crescente interesse por desenvolver conceitos para aplicação tanto teórica, quanto prática. Nota-se, então, que tem se formado um corpo de literatura científica especializada na área, e que esta tem se mostrado cada vez mais presente na pauta das políticas públicas e nas agendas governamentais. Entretanto, a análise da produção científica sobre a inovação social demonstra que o tema ainda é pouco explorado, na área de conhecimento da administração pública.

Por meio de recente revisão bibliográfica sobre a evolução dos estudos de inovação social, Rana, Weerakkody, Dwivedi e Piercy (2014) puderam obter interessantes resultados. Os autores identificaram 185 artigos relacionados ao tema, publicados entre 1991 e 2013, examinando o conteúdo de 105 destes. Segundo eles, a maioria das investigações tem como foco a análise de iniciativas isoladas, e projetos específicos. Com o estudo, pretenderam compreender em que medida tem se desenvolvido o conceito de inovação social, no âmbito das investigações sobre o setor público.

Rana et al. (2014) verificaram que a parte mais substancial das pesquisas insere-se na área da tecnologia da informação e comunicação, e somente uma pequena fração (14,5%) adotam análises teóricas ou padrões analíticos. Ademais, os autores apontam que há uma representativa centralização em termos geográficos, de universidades e autores, na produção tema. Apenas três autores publicaram três ou mais artigos, no período, e 55% provêm de quatro países desenvolvidos: Estados Unidos, Inglaterra, Canadá e Alemanha. Dentre os países que mais publicam, não aparece nenhum do Hemisfério Sul.

No que se refere às investigações, por área do conhecimento, dos 185 artigos selecionados, apenas 21 representavam estudos relacionados à administração pública. A título de comparação, a área

que recebeu o maior número de contribuições foi a das disciplinas de gestão e economia, com 51 publicações. Diante disso, os autores elaboraram uma série de proposições, baseadas em limitações encontradas nas pesquisas sobre inovação social, no setor público.

Estas proposições apontam para: uma maior adoção de modelos e estruturas teóricas; uso e análise adequados de dados coletados; a necessidade de se realizarem estudos no contexto de países em desenvolvimento e subdesenvolvidos; a importância de se explicitarem as limitações e direções para pesquisas futuras; e a urgência em se depositarem esforços na análise de tópicos como empreendedorismo social, Responsabilidade Social Corporativa, tecnologia da informação e governança, atualmente sub-representados nessa área. Portanto, a presente investigação busca atender algumas das referidas proposições, na tentativa de contribuir com o debate sobre a referida temática em ascensão.

2.4.2 Modelos de análise da inovação social

No que se refere às formas de análise das inovações sociais, Patias, Gomes, Oliveira, Bobsin, e Liszbinski (2017) esclarecem que são reconhecidos, na literatura, pesquisadores que desenvolveram modelos para a identificação deste processo, e de suas respectivas variáveis. Segundo os autores, ainda que representem um pequeno número, estes modelos cumprem um importante papel, ao criar meios de caracterizar e comprovar cientificamente as principais dimensões dessa temática.

Nesse sentido, dentre os modelos apresentados pelos referidos autores, elencou-se um principal a ser aqui exposto e aplicado. Portanto, o presente trabalho dará ênfase a este modelo, com o objetivo de compreender a análise dos processos de inovação social e, nos próximos capítulos, servirá de base para a interpretação dos dados recolhidos.

2.4.2.1 As dimensões de análise da Inovação Social, de Cloutier (2003)

O modelo selecionado foi desenvolvido como componente de estudos do CRISES (*Centre de recherche sur les innovations sociales*), e publicado em Quebec (Canadá). Baseia-se, essencialmente, na revisão bibliográfica de autores de língua francesa, já citados anteriormente. Cloutier (2003) foi um dos pioneiros na investigação da temática, e criou este modelo de análise motivado pela necessidade que identificou, de se destacarem alguns critérios que caracterizam um processo de inovação social.

De acordo com o autor, tais processos devem ser marcados pelas seguintes propriedades: a) ser inovadores e experimentais, em um dado contexto; b) apresentar disposição para tomada de risco, por parte dos atores do projeto; c) promover impacto sobre as políticas sociais, em nível nacional ou local; d) apresentar qualidade da parceria entre atores; e e) demonstrar participação dos beneficiários no projeto. Nesse sentido, o autor define a inovação social como uma realização capaz de originar novas relações sociais, estruturas ou modos de decisão, por meio de percepções individuais, e depois coletivas.

Assim, o modelo de Cloutier (2003) defende que esta realização está vinculada ao contexto em que é desenvolvida e depende da trajetória de cada indivíduo. Tem por objetivo possibilitar, então, mudanças capazes de criar uma melhor integração social de grupos excluídos. Este modelo classifica a inovação social de acordo com quatro dimensões de análise, assim enumerados: 1) o objeto em si, a sua natureza (forma); 2) seu processo de criação e implementação (processo); 3) o alvo das mudanças (atores envolvidos); e 4) os resultados obtidos (objetivos da mudança).

Conforme será mais bem detalhado nos próximos capítulos, Cloutier (2003) propõe subdimensões de análise a serem consideradas, em cada uma das classificações citadas. No que se refere à natureza da inovação social (relacionada ao objeto, em si), é proposto que se analisem as dimensões *tangibilidade*, *novidade* e *objetivo geral* perseguido. Quanto ao processo, deve-se identificar a *diversidade de atores* e a *participação de usuários*, envolvidas na inovação social. Na classificação alvo das mudanças, devem ser identificados os *beneficiários do processo*. E, por fim, nos resultados obtidos, descobrir em que níveis apresentaram-se *mudanças*, que favorecessem a população alvo.

Deste modo, tendo em conta as questões de investigação e a revisão de literatura apresentada até aqui, será destacado o caso do Ensina Brasil, no âmbito dos acordos de cooperação técnica, realizados com governos estaduais brasileiros. Buscar-se-á delimitar aspectos que descrevam os processos de inovação social nessa política pública, como forma de contribuição para o desenvolvimento de competências e motivações que propiciem transformações reais nas trajetórias de alunos, professores e comunidades, em que estejam inseridos.

Capítulo 3. Panorama do ensino básico, no Brasil.

O atual conceito de educação básica, no Brasil, foi definido na Lei de Diretrizes e Bases de 1996⁴, como um nível de educação nacional composto por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Segundo o artigo 22 da referida Lei, a educação básica tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Esta figura, então, como um direito do cidadão e um dever do Estado em atendê-lo, mediante oferta qualificada.

Cury (2002) explica que, sendo o Brasil um país federativo, é suposta a partilha do poder e da autonomia entre as unidades federadas, em competências próprias. Assim, define-se a pluralidade do sistema educacional brasileiro, onde cada município possui liberdade para adotar sua própria forma de atuação, desde que alinhado com os estados, o Distrito Federal e a União. No entanto, o autor destaca, como um desafio, a desproporção existente entre os estados brasileiros. Esta contempla diferenças quanto a recursos financeiros, presença política, extensão, demografia, recursos naturais, entre outras.

Chand e Misra (2009) relacionam o trabalho dos professores com as definições de empreendedores sociais, representadas pela motivação de se criar valor social à comunidade e aos indivíduos. Seja ela por uma causa, necessidade ou oportunidade, que tenha surgido. Para os autores, estes profissionais também possuem aptidões necessárias para elaborar soluções e colocá-las em prática, além de uma perspectiva socialmente empreendedora, propósito, frente às adversidades, e mais um apanhado de atributos, como inovação e proatividade.

Nesse sentido, nas últimas décadas as demandas dos professores tornaram-se prioritárias em agendas de políticas públicas, devido a inquietações expressas pelos próprios, sobre o futuro de sua profissão: teria ela suficiente atratividade para novos ingressantes bem capacitados? Os professores são razoavelmente recompensados e suportados em seu trabalho? Krawczyk (2013) afirma que hoje, um dos grandes paradoxos presentes nas escolas é a demanda por professores cada vez mais bem formados, motivados e atualizados, e que ao mesmo tempo estejam aptos a conviver com um processo de deterioração do trabalho docente e políticas de formação que, muitas vezes, não condizem com os desafios contemporâneos.

4 Art. 21 da LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Cf. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 10 jan. 2020.

Uma vez que estes profissionais estão em contato diário com os alunos que, eventualmente, podem formar a próxima geração de professores, o desempenho e o entusiasmo do atual corpo docente pode exercer grande influência sobre os possíveis formadores do futuro. Neste sentido, a escola manifesta-se como a ferramenta principal para proporcionar a aquisição de conhecimento dos estudantes, o que requer uma maior responsabilidade pela seleção de professores, condições de trabalho e desenvolvimento.

Segundo o Observatório do Plano Nacional de Educação (2015), no Brasil, apenas 58,5% dos alunos que iniciam o ensino fundamental, concluem o ensino médio até os 19 anos de idade. A população que segue fora do contexto escolar é representada por crianças e jovens mais vulneráveis, como as pessoas com deficiência, as mais pobres e as que moram em regiões distantes dos centros urbanos. A desigualdade de oportunidades, no acesso à educação, é destacada ao se observar a taxa líquida de matrícula no ensino médio. Dentre os mais ricos, ela representa 86%. Já dentre os mais pobres, chega a apenas 51% dos jovens com idade entre 15 e 17 anos, revelando o efeito de exclusão do atual modelo de educação brasileira.

Além disso, entende-se que dificuldades relativas à qualidade da educação básica têm impacto direto na capacidade de ingresso e permanência nos cursos de ensino superior, reduzindo as perspectivas de desenvolvimento dos alunos, o pensamento lógico e a criatividade nos níveis requeridos. Fora do ambiente escolar, os setores produtivos trazem demandas cada vez mais complexas, no que se refere à qualificação dos trabalhadores ingressantes no mercado de trabalho. Tal cenário tem repercussão no desenvolvimento econômico e na competitividade do país.

Assim, conforme declarado por da Costa Ferreira, Silveira Kelner e Dias Rabelo de Oliveira (2018), no Seminário Internacional de Inovação Social em Políticas Públicas, os diversos conceitos expostos e cientificamente aprofundados sobre Inovação Social vêm sendo incorporados, pelo Governo Federal brasileiro, a modelagens que suportem o desenho e a gestão de políticas públicas, como forma de assegurar maior eficiência e eficácia a essas políticas.

Desta forma, um novo ciclo de políticas públicas deve ser proposto, compreendendo o planejamento integrado de novos produtos (programas) e processos (mecanismos de gestão e governança), que impõem a participação, controle social e organização da demanda territorial como intermediadores fundamentais entre o setor público e os indivíduos. Ainda conforme descrito no Seminário de Inovação

Social 2018, o Governo Federal brasileiro tem por objetivo alinhar estratégias de inovação social à implantação da Agenda 2030, no país.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável é um documento adotado na Assembleia Geral da ONU⁵, em 2015, que representa um guia para as ações da comunidade internacional, nos próximos anos. Tem por objetivo orientar, coletivamente, o caminho mais sustentável e adaptável até o ano de 2030, sendo composta por dezessete objetivos. Tais objetivos mesclam as três dimensões do desenvolvimento sustentável (econômica, social e ambiental) e apoiam ações que tenham relações com áreas de relevância humanitária (Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parcerias).

O objetivo de número quatro, da Agenda 2030, refere-se à qualidade da educação. É descrito pela motivação em assegurar uma educação inclusiva e equitativa, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, para todos. Tem por base os princípios de direitos humanos e desenvolvimento sustentável. Assim, no centro desse objetivo aparece a promoção da capacitação e empoderamento dos indivíduos, com vista a ampliar oportunidades às pessoas mais vulneráveis, no caminho do desenvolvimento.

Nesse sentido, a formação de professores figura como objeto de considerável atenção dentre as políticas públicas educacionais, visto o seu reflexo no desenvolvimento da Educação Básica. Por este motivo, ao buscar compreender as políticas de formação e qualificação docentes, faz-se oportuno identificar o contexto das relações políticas, sociais e econômicas em que as mesmas se desenvolvam. De tal maneira, cabe refletir sobre a relevância do tema, no âmbito das políticas de educação.

3.1 A Rede Teach for All como resposta às demandas do ensino básico

“Um dia, todas as crianças nessa nação terão a oportunidade de obter uma excelente educação” (KOPP, 2008b). A declaração exposta desde o final dos anos 1980, em palestras, materiais promocionais e livros, é a base para o que, atualmente, se tornou uma das mais influentes organizações educacionais nos Estados Unidos da América: o *Teach For America* (TFAm). De lá para cá, sua proposta metodológica tem despertado diversos debates e reflexões acerca do futuro da educação pública, em todo o mundo.

⁵ Organização das Nações Unidas

Quase duas décadas após sua consolidação nos EUA, a TFAM progrediu à uma rede global de suporte a empreendedores sociais, empenhados em repetir seu método educacional em outras nações: a rede *Teach for All* (TFA). Atualmente, 58 países possuem representantes disseminadores do modelo da organização⁶. Especificamente no Brasil, o primeiro processo seletivo ocorreu no ano de 2016, para compor a turma de atuação do ano seguinte.



Figura 1 - mapa de atuação da Rede *Teach for All*⁷.

A ideia inicial da organização surgiu da inquietação da jovem Wendy Sue Kopp com a situação da educação pública de seu país, àquela altura. Aproveitou seu projeto de conclusão de curso, na Universidade de Princeton, para elaborar um plano de reforma do sistema educacional. Nele, o agente fundamental e decisivo de mudança seria o professor, aquele responsável por mudar o contexto desfavorável através de práticas e métodos exercidos dentro da sala de aula.

O objetivo principal do programa seria atuar em prol de mudanças sustentáveis, que implicassem na formação de agentes alinhados à sua cultura, e que acreditassem no potencial de crianças e jovens de regiões carentes, e de suas comunidades. Desde então, a organização busca desenvolver liderança coletiva para melhorar a educação, e expandir oportunidades para todas as crianças e jovens, a fim de que possam moldar um futuro melhor para si e para a sociedade.

6 Cf. <<https://teachforall.org/network-partners>> Acesso em 10 jan. 2020.

7 Cf. <<https://teachforall.org/network-partners#27446>>.

Nesse sentido, por meio do seu Programa de formação de lideranças, visa a troca de experiências e compartilhamento de conhecimentos e metodologias entre organizações que adotam esse mesmo programa, ao redor do mundo. O desafio da proposta está na necessidade de adaptação do modelo para a realidade de cada um desses países, situados em continentes distintos e com características próprias. Contudo, a crescente expansão no número de organizações participantes na rede, sugere a capacidade de replicabilidade e escalabilidade da proposta.

3.2 Governos estaduais brasileiros e o Ensina Brasil

No Brasil, desde a década de 1990 a educação é classificada como um serviço não exclusivo do Estado. À altura, criou-se a possibilidade de as Organizações Sociais (OS) receberem recursos do orçamento público, além de autonomia para fechar acordos e parcerias com instituições privadas, em prol da consecução do respectivo objeto social. Assim, as Organizações da Sociedade Civil, (pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos) foram autorizadas a firmar Termos de Parceria com o poder público, com o intuito de formar vínculos de cooperação entre as partes, para fomento e execução de atividades de interesse social.

Dentre as finalidades envolvidas nesse tipo de vínculo, encontra-se a promoção gratuita da educação, devendo esta ser realizada de forma complementar àquela já disponibilizada pelo Estado. Neste sentido, o presente trabalho propõe-se a estudar o caso da já referida rede internacional *Teach for All*, mais especificamente seu representante brasileiro, o “Ensina Brasil”. A instituição é responsável, principalmente, por apoiar os governos parceiros na implementação de um programa de formação de professores, para ensino básico de escolas públicas.

Enquanto Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), a instituição não tem o objetivo de geração de lucro, em suas operações. Também não presta serviços remunerados, nem recebe doações governamentais. Sua receita provém, fundamentalmente, de doações de parceiros privados, sendo alocada nas seguintes áreas: recrutamento e seleção dos candidatos, formações durante o período de participação do programa e após, e fortalecimento da rede administrativa e institucional⁸.

8 Cf. < <https://www.ensinabrasil.org/quemsomos> >. Acesso em 10 de fevereiro de 2020.

No país, a parceria entre a instituição e os governos estaduais ocorre por meio da assinatura de Acordos de Cooperação Técnica, citados anteriormente. Assim, o Ensina Brasil tem o compromisso de recrutar e selecionar profissionais que desejem dar aulas para o ensino básico, e dar-lhes a formação específica necessária ao desempenho da função. Aos governos estaduais parceiros, cabem garantir as devidas condições de trabalho e remuneração, para que esses profissionais possam lecionar em escolas públicas de regiões carenciadas. Dessa forma, o objetivo principal desses acordos é impactar positivamente a realidade de estudantes inseridos em evidente situação de vulnerabilidade social.

Desde o início das atividades da organização (no ano de 2016), foram oficializados acordos com Secretarias de Educação dos estados do Espírito Santo (ES), Mato Grosso do Sul (MS), Pernambuco (PE), Mato Grosso (MT) e Maranhão (MA) – este, a partir de 2020. Ao todo, já foram recrutados profissionais para lecionar em dez cidades brasileiras: Cariacica (ES), Serra (ES), Vitória (ES), Vila Velha (ES), Caruaru (PE), Petrolina (PE), Cuiabá (MT), Várzea Grande (MT), Campo Grande (MS) e São Luís (MA).

A atuação do Ensina Brasil ocorre por meio do chamado Programa de Formação de Lideranças, pautado no recrutamento e seleção de jovens profissionais graduados em renomadas instituições de ensino, e na aplicação de formação inicial e continuada, aos mesmos. Após a fase de recrutamento e seleção, realizada exclusivamente pela equipe do Ensina Brasil, os participantes aprovados passam a ser denominados “Ensinas”. A partir daí, tem início o programa de formação docente, que tem a duração de dois anos.

Faz-se importante destacar que esses profissionais não necessariamente contam com um conhecimento prévio sobre práticas docentes, ou qualquer tipo de experiência com o desempenho da função. O que há em comum entre eles é o fato de serem graduados em instituições renomadas (nacionais ou internacionais, e em cursos de diferentes áreas do conhecimento), e o desejo de transformar a sociedade, por meio da educação.

Com base neste conceito de formação de líderes para a educação, os professores temporários, após o período de experiência em sala de aula, podem escolher entre seguir lecionando nas próprias escolas públicas, ou ser alçados a postos-chave de liderança, seja na política, na gestão pública, no terceiro setor ou no ramo da gestão educacional, por exemplo. Também podem optar por advogar pela causa da educação, desde suas áreas de formação de origem, mas sempre mantendo o compromisso com as bandeiras da reforma educacional.

Capítulo 4. Metodologia de investigação

A presente investigação possui uma natureza qualitativa, entendendo assim como Rodrigues (2011), que a abordagem em questão pretende “absorver, ao máximo, os valores, crenças, e processos do fato social em análise”, e buscar aprofundamento com relação à compreensão do fenômeno estudado. Será adotado aqui, um design de tipo não experimental, na modalidade estudo de caso. Este foi escolhido por tratar-se da observação de um único caso (o caso do Ensina Brasil), de modo a identificar e analisar características e particularidades que respondam à pergunta de investigação proposta.

4.1 Recolha de dados

Conforme citado, a pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira delas é composta por uma revisão bibliográfica, construída com base em variadas fontes de dados, a fim de construir um embasamento teórico sobre as temáticas a serem compreendidas. A segunda apoia-se em uma pesquisa exploratória, baseada na técnica de análise documental. Para tanto, foram selecionados e analisados documentos relativos à Rede *Teach for All*, ao Ensina Brasil, e aos acordos de cooperação firmados entre estes e os governos estaduais brasileiros. A referida documentação é composta, portanto, por materiais divulgados pelas próprias instituições citadas, sendo:

- Relatórios de prestação de contas, do Ensina Brasil (referentes aos períodos de 2018-2019, e 2019-2020);
- Manuais descritivos da formação aplicada no Programa de formação de lideranças (2019 e 2020);
- Manual do candidato (2020);
- Documento de formalização, denominado “Estatuto Social do Ensina BR” (2018);
- Documento descritivo da Política de Diversidade adotada pela entidade (2019);
- Documento sobre a chamada “rede *alumni*” (2020)
- Documentos oficiais referentes aos termos de cooperação técnica firmados entre o Ensina Brasil e os governos estaduais, no período compreendido entre 2016 e 2017.
- Notícias, entrevistas e reportagens publicadas por órgãos brasileiros de imprensa (2017-2020);
- Depoimentos de alguns dos participantes do Programa de formação de lideranças, disponibilizados por meio de vídeos ou publicações textuais, no período entre 2017 e 2020.

A coleta de dados foi exclusivamente realizada por meios eletrônicos, no período compreendido entre os meses de março e agosto de 2020. A opção por este método de recolha foi influenciada pelas limitações provocadas pelo contexto de distanciamento social e demais medidas necessárias, relativamente à pandemia de COVID-19. A organização dos dados coletados ocorreu por meio da seleção de indicadores qualitativos, tendo em conta os diferentes aspectos da pesquisa (atores, processos, etc.), e compilados de acordo com características semelhantes e/ou convergentes, entre eles. A unidade de análise em destaque é representada pelo Programa de formação de lideranças, do Ensina Brasil.

4.2. Dimensões de análise

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), quando o investigador seleciona documentos com o objetivo de extrair deles informações, o faz investigando, examinando, adotando técnicas adequadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; e finalmente, elabora sínteses. Assim, na verdade, o trabalho dos pesquisadores – cujos objetos são documentos – é substancialmente composto por aspectos metodológicos, técnicos e analíticos.

Desse modo, sendo esta investigação baseada em um estudo do tipo exploratório, foi elaborado um método de análise dos dados, obtidos a partir da análise documental mencionada. Este tem por objetivo categorizar as informações, relacionando-as com conceitos destacados a partir da revisão de literatura proposta. Será adotado então, o modelo elaborado por Cloutier (2003), anteriormente apresentado na subseção 2.4.2.1. Com este, pretende-se definir uma proposição pautada na revisão teórica, que vise responder à pergunta de investigação apresentada. Tal proposição deve se pronunciar sobre as características da referida política pública de formação docente, e sua correspondência com as definições e particularidades da inovação social.

Bignetti (2011) disserta que os conceitos elaborados sobre inovação social concordam na definição do seu principal objetivo, que seria beneficiar os indivíduos, acima de quaisquer interesses financeiros ou econômicos. Nesse sentido, elabora-se a proposição de que a formação de professores, aplicada pelo Programa de formação de lideranças do Ensina Brasil, traz benefícios à realidade dos indivíduos, no contexto da educação básica. Desta forma, a reflexão sobre esta proposição deve ser capaz de determinar o contributo da formação mencionada, para a promoção da inovação social, como espera a pergunta de investigação.

A esse respeito, buscar-se-á identificar características e fatores que sugiram a promoção desses benefícios pela política de formação em estudo. Como já referenciado na subseção 2.4.2.1, em sua proposta de análise e classificação de iniciativas de inovação social, Cloutier (2003) define quatro dimensões que acredita que tenham de ser levadas em conta, nessa técnica. Conforme melhor explicitado a seguir, elas classificam as iniciativas de acordo com 1) sua forma (o objeto em si, sua natureza); 2) seu processo de criação e implementação; 3) o alvo das mudanças; e 4) os resultados obtidos.

No que se refere à sua forma (natureza) a inovação social pode ser reconhecida por três aspectos: a tangibilidade, a novidade e o objetivo global. A tangibilidade está relacionada com as práticas e “formas de fazer”, propostas pela organização. A novidade, como o próprio nome sugere, reflete o quão inovadora aquela iniciativa se apresenta, diante de determinado contexto. E o objetivo global, demonstra quais são os resultados esperados pela adoção de determinadas ações, no contexto da inovação social. Lembrando que esta aspira, primeiramente, resolver problemas de ordem social.

Para atender ao título de inovação social, o processo que gerou a solução deve atender a determinados requisitos, agrupados em duas categorias de variáveis que devem ser analisadas: a diversidade de atores e a participação do usuário. Sobre diversidade de atores, Cloutier (2003) defende que esta representa uma pluralidade de pontos de vista que permite, por exemplo, obter uma interpretação mais completa do problema, suas causas e possíveis soluções.

No que se refere à participação ativa dos usuários, que pode se dar a qualquer momento (desde a identificação do problema, até os resultados) o autor a define como uma característica essencial das inovações sociais. O destino das mudanças, por sua vez, tem destaque dentre as dimensões delineadas pelo autor, uma vez que reflete a busca pelo bem-estar dos indivíduos e/ou comunidades, sendo a razão de ser das inovações sociais. Podem ocorrer tanto em nível individual, territorial ou organizacional. E finalmente, os resultados obtidos com a inovação social devem ser melhores do que aqueles obtidos com práticas tradicionais.

Tendo em conta o modelo de análise apresentado, e com o intuito de responder à questão principal que dá direção a este trabalho, a seguir serão apresentados e interpretados os dados extraídos da análise documental mencionada. A exposição destes dados será de caráter exploratório, buscando demonstrar, com detalhes, a atuação do Ensina Brasil em sua proposta de melhorias da educação básica brasileira.

Capítulo 5. Estudo do caso Ensina Brasil

5.1 Apresentação dos dados coletados

5.1.1. Estrutura do Programa de formação de lideranças

Os alunos das escolas, onde o Ensina Brasil atua, são o centro do modelo de formação do programa. Estes estudantes são os beneficiários principais da política pública de cooperação entre a OSCIP e os governos estaduais.

De acordo com o documento denominado “Modelo de Formação 2019”, p. 2, o Ensina Brasil entende como educação de qualidade “aquela que prepara o estudante para um futuro com propósito, e que apoia o seu desenvolvimento de maneira integral, aperfeiçoando seu conhecimento acadêmico, suas habilidades socioemocionais e seu compromisso com a comunidade”. Desse modo, cada aluno é considerado um potencial líder, capaz de absorver aprendizados, criar embasamento para seus princípios, planejar e desenvolver ações para problemáticas cotidianas.



Figura 2 - Aluno cidadão⁹

O Programa de formação de lideranças defende que por meio do incentivo, empoderamento dos estudantes, e da criação de condições mínimas necessárias, cada um desses estudantes pode se reconhecer capaz de aprimorar suas competências e exercer uma cidadania crítica, que promova transformações positivas para si, suas próprias famílias e comunidades. Para tanto, tem por objetivo formar

⁹ Reproduzida a partir do Modelo de Formação 2019, p.3.

participantes (Ensinas) aptos a se tornarem mediadores de suas salas de aula, e que contem com verdadeiro comprometimento, com relação às comunidades e ao sistema educacional.

A formação proposta está pautada em uma série de competências que se espera que os participantes desenvolvam ao longo dos dois anos do programa, tais como altas expectativas, mentalidade de crescimento, visão sistêmica e estratégica, responsabilização e execução, resiliência, empatia e trabalho em rede. Dessa forma, espera-se que os Ensinas sintam-se instigados a seguir trabalhando pela causa educacional, mesmo após os dois anos de programa, em razão de reconhecer o potencial de transformação da mesma. A organização busca conquistar essa motivação por meio da formação que o programa oferece aos participantes.

5.1.1.1 Formação de lideranças para a educação

No que se refere à formação proposta pelo programa, a denominada formação inicial tem a duração de 250 horas e é aplicada de maneira intensiva. Tem foco em práticas pedagógicas, na criação de uma cultura de aprendizagem, desenvolvimento de habilidades de liderança e reforço de conhecimentos sobre o sistema educacional brasileiro. Também nessa fase, com o intuito de preparar os participantes para a prática em sala de aula, estes são responsáveis por dar aulas de reforço para alunos de organizações e escolas parceiras, com o auxílio de profissionais da equipe de formação do Ensina Brasil.

Durante esse período de formação intensiva, os Ensinas aprendem por meio de aulas, observações e planejamentos, onde avaliam as aulas uns dos outros e também recebem devolutivas simultâneas, por parte dos tutores pedagógicos da organização. Além da formação presencial, contam também com atividades preparatórias *online* e com palestras de profissionais convidados, como professores experientes, secretários de educação e representantes de prestigiadas organizações educacionais.

Os Ensinas são contratados como professores temporários (em turno integral), por um dos governos estaduais parceiros do Ensina Brasil. Após essa fase inicial, seguem recebendo formação, durante os dois anos de programa. Os participantes são alocados em diferentes cidades e escolas, de acordo com a necessidade e disponibilidade de cada Secretaria Municipal de Educação. Enquanto recebem a formação e cumprem o período de participação no programa, são remunerados de acordo com a média salarial dos professores de mesmo nível.



Figura 3 - Formação Ensinar Brasil (Reproduzida a partir do Modelo de Formação 2019, p. 4).

O Ministério da Educação do Brasil¹⁰ define cursos de licenciatura como sendo aqueles que habilitam o profissional a atuar como professor na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio. São cursos superiores de graduação que formam profissionais licenciados em Química, Física, Letras, Matemática, Geografia, Ciências Biológicas e Pedagogia. Os demais cursos, como os de bacharelado, não credenciam para a prática docente. Para tanto, o profissional precisa habilitar-se por meio de cursos de complementação pedagógica.

A formação continuada do Ensinar Brasil, nesse sentido, é composta por uma formação pedagógica que habilita bacharéis a ministrarem aulas em áreas do conhecimento afins a seus cursos de bacharelado. O curso é realizado em parceria com universidade credenciada pelo Ministério da Educação, e ministrado na modalidade de Educação a Distância (EaD). O mesmo tem duração de 18 meses e totaliza 1.400 horas, divididas entre teoria e prática. Ao final do programa, caso o participante queira continuar a lecionar em escolas públicas, cabe a cada município determinar de que forma esse vínculo de trabalho pode se dar. Seja por meio de novo contrato temporário, ou mesmo por concurso público (Modelo de Formação 2019, p.6).

Em busca de uma educação de qualidade, a OSCIP elabora ações para que haja o desenvolvimento e a formação do chamado “aluno cidadão”, até o final do Ensino Médio. Nesse sentido, acredita que as medidas para que esse aluno possa expandir oportunidades para si e para os outros, estão diretamente relacionadas com o seu processo de aprendizado. No contexto da educação básica brasi-

10 Cf. < <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao> >. Acesso em 20 de julho de 2020.

leira, tal processo está pautado nas 10 competências gerais estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹¹.

As referidas competências versam sobre capacidades como as de valorização de conhecimentos historicamente adquiridos; das manifestações artísticas e culturais, e da diversidade de saberes e vivências que formam o conhecimento; do exercício da curiosidade intelectual; da utilização de diferentes linguagens; da compreensão, utilização e criação de tecnologias de comunicação e informação; da argumentação baseada em fatos, dados e informações confiáveis; do exercício da empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação; e de tomada de ações pessoais e coletivas autônomas, flexíveis e resilientes (Brasil, 2018).

O Ensina Brasil tem como missão promover uma rede de lideranças pautada na atividade docente, e na sua influência em escolas inseridas em contexto de vulnerabilidade. Por isso propõe, para desenvolvimento de alunos cidadãos, o fomento de um grupo de professores líderes. Nesse sentido, a formação do professor líder, disponibilizada pelo programa, deve passar por uma série de competências que permitam atingir ambas as finalidades descritas.

As referidas competências do professor líder se demonstram por meio de comportamentos que envolvem quatro dimensões de atuação, nomeadamente *Si mesmo*, *Sala de aula*, *Comunidade*, e *Redes*. A primeira delas tem a ver com a capacidade de equilibrar entregas, buscar por desenvolvimento, e demonstrar cooperação, por exemplo. A segunda, com a criação de um ambiente propício ao aprendizado de todos os alunos, promovendo novas oportunidades. A terceira, com a colaboração necessária para com outros atores da comunidade escolar, tais como alunos e responsáveis, outros professores, gestores escolares e demais funcionários. E por fim, a quarta, relaciona-se com a identificação e compreensão de quem são os atores envolvidos na proposta da organização, bem como os seus respectivos papéis, na obtenção dos resultados esperados.

¹¹ Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Cf. <<https://bit.ly/2SqtNnb>>. Acesso em 02 de agosto de 2020.



Figura 4 - Competências do professor líder (Reproduzida a partir do Modelo de Formação 2020, p. 4).

Nesse sentido, o Ensina Brasil adota uma sequência de comportamentos esperados dos Ensinas, ao participarem do programa. Estas são descritas no Modelo de Formação 2020, p. 9. Sobre sua atividade em sala de aula, são esperadas as seguintes ações: dominar o conteúdo da disciplina lecionada e formas de ensiná-lo; maximizar a geração de oportunidades para seus alunos, empoderando-os nesse processo; organizar e executar a tríade de planejamento, execução e avaliação, tendo o aluno como centro do trabalho pedagógico; manter altas expectativas sobre todos os alunos, sem exceção, e sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico; demonstrar conhecimento sobre os estudantes e sobre como eles aprendem.

Deste modo, segundo a perspectiva de professor líder, a atividade docente é essencialmente centrada no pleno desenvolvimento dos alunos, e na criação e ampliação de oportunidades, aos mesmos. Isto reflete a forma como a formação, aplicada pelo programa, contribui para a promoção da inovação social. Assim, sendo os profissionais dotados de competências mais abrangentes, capazes de criar condições de aprendizagem direcionadas a cada aluno, individualmente, surge a tendência de empoderamento e autonomia destes estudantes, para a resolução de questões derivadas desde o ambiente da sala de aula, até ao nível comunitário ou social.

Sobre sua atuação na rede de Ensinas, o participante deve apresentar as seguintes condutas: conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais; aproveitar, criar e impulsionar oportunidades das redes em que está inserido; compreender as dinâmicas institucionais, o papel social da escola e o processo de formação do professor; compreender os principais desafios da educação públi-

ca brasileira, agindo como um dos responsáveis pela promoção de melhorias; criar e gerir um ambiente de aprendizagem onde o aluno seja protagonista.

Desta forma, para além da formação técnico-pedagógica proposta pelo programa, durante o período de participação, o Ensina terá de lidar com dificuldades e desafios corriqueiros a professores do ensino público, que trabalhe em escolas situadas em bairros de baixa renda, periféricos e com baixos índices de aprendizagem. Este representa o aspecto primário do programa, que proporciona uma vivência real capaz capacitar e desenvolver competências pertinentes à prática docente, e incrementar aptidões características do programa.

5.1.2 Perfil dos Ensinas

No plano de apresentação do Ensina Brasil, a organização informa ter recebido mais de 40 mil inscritos no processo seletivo do programa, no período compreendido entre 2016 e 2019. Até o ano de 2019, haviam sido selecionados 270 candidatos, provenientes de diferentes regiões do Brasil. Para a edição de 2020, a OSCIP escolheu 110 participantes.

De acordo com o documento “Conheça o Ensina Brasil”, p. 1, os selecionados são de diversas áreas de formação, sendo 32,8% do curso de Engenharia, 19,7% licenciados em Química ou Biologia, 16,4% das áreas de Administração, Economia e Relações Internacionais, 8,2% de licenciados em Humanas/Exatas, 8,2% formados em Direito ou Jornalismo e 14,7% dos selecionados, de outras áreas não especificadas no plano de apresentação.

Dentre os selecionados, 58% são oriundos de universidades federais brasileiras; 15% são provenientes da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); 9% são formados na Fundação Getúlio Vargas (FGV) e na Pontifícia da Universidade Católica (PUC); 18% dos participantes foram formados em demais Universidades não citadas no plano de apresentação.

No que se refere a aspectos como gênero e raça, por exemplo, do total de participantes do Programa de Formação de Lideranças, em 2020, a maior parte (60%) são mulheres e 37% do total, são negros e pardos. O Ensina Brasil também destaca que mais da metade dos selecionados para participar do programa (55%) fazem parte primeira geração da família a ter acesso ao ensino superior.

Para a instituição, estes dados são reflexos de sua chamada política de diversidade. A organização defende que com uma rede de participantes diversa, tem mais possibilidades de atingir seu propósito preeminente de promover uma educação de qualidade, disponível a todas as crianças e jovens brasileiros. Essa política está baseada em três princípios norteadores, nomeadamente a pluralidade, o empoderamento e o desenvolvimento de empatia.

O primeiro está relacionado ao contato com diferentes realidades, pessoas, crenças e pontos de vista, dentro da comunidade escolar e da rede de participantes. A pluralidade, segundo a organização, incentiva o diálogo e o aprendizado. O segundo tem a ver com o fato de os alunos se sentirem representados na figura dos professores, identificando, por exemplo, semelhanças de raça, origem e princípios. E o último refere-se à capacidade de desenvolver um senso de equidade, originada na convivência com pessoas de diversas origens e formações.

O processo seletivo a qual os Ensinas são submetidos tem mais de quatro meses de duração. Ao todo, a seleção dos candidatos apresenta cinco etapas, e a avaliação é feita por mais de 40 avaliadores. Desde o início de sua atuação, o processo seletivo do Ensina Brasil é promovido de maneira totalmente *online*, tendo em conta as dimensões territoriais do país. Segundo a instituição, essa ação viabiliza a participação de candidatos de qualquer cidade brasileira, oportunizando o acesso de quaisquer candidatos interessados (Relatório de atividades 2019-2020).

A organização destaca a resiliência, habilidades interpessoais e o planejamento estratégico como competências essenciais adquiridas pelos Ensinas ao longo do Programa de Formação de Lideranças. O Ensina Brasil também assegura que a participação no programa contribui para uma formação completa, já que os participantes são submetidos a rigorosas etapas de seleção e têm profundas experiências sobre o dia a dia da profissão docente, centrados em solucionar questões desafiadoras do país.

5.1.3 Atores envolvidos

O Ensina Brasil faz parte de um sistema que abrange diversos atores, sendo relevante que domine seus campos de atuação para conduzir sua influência a curto, médio e longo prazos. Deste modo, defendem que o ponto central de impacto, da organização, está na contribuição com o desenvolvimento do aluno cidadão, conforme descrito na seção anterior.

Este processo compreende o envolvimento de diversos atores: inicialmente o próprio professor, percebendo-se enquanto indivíduo. A seguir, dentro da sala de aula, a relação entre o professor e os alunos da turma, compondo esse espaço voltado a aquisição de conhecimento e desenvolvimento contínuos. Para além da sala de aula, o ambiente escolar como um todo, que abrange outros professores e funcionários, gestão escolar e demais estudantes, atores fundamentais no processo de desenvolvimento individual dos alunos dos Ensinas.

Além disso, tem-se o contexto escolar, ou seja, agentes que estão em contato com a escola e que possuam um relacionamento direto com esse espaço. Estes podem ser representados por líderes de comunidade, familiares e responsáveis pelo aluno, parceiros e vizinhos da escola. Por fim, as escolas estão inseridas em um grande sistema, que inclui escolas privadas, organizações de educação do terceiro setor, Ministério e Secretarias de Educação, sindicatos, universidades, startups e demais instituições da área.

A OSCIP conta ainda com a participação e colaboração de agentes governamentais, mantenedores e parceiros da instituição, universidades, embaixadores e doadores voluntários, corpo de profissionais dedicado aos processos de recrutamento, seleção e formação dos ensinas e da gestão do próprio Ensina Brasil, profissionais da imprensa, demais organizações da rede *Teach for All* e empresas de auditoria.

5.1.4 Receptividade e atratividade do Programa de formação de lideranças

Esta subseção dedica-se a apresentar dados relacionados à receptividade do programa, e a atratividade do mesmo, aos participantes e candidatos do Programa de Formação de Lideranças, ao longo dos seus quatro anos. A análise destes números se faz importante para dimensionar os benefícios da implantação da versão brasileira do programa da rede *Teach for All*. Através dela, pretende-se mensurar os resultados positivos obtidos até o momento, tendo em vista a melhora do andamento do programa, e sugerir intervenção nos processos que podem ser aprimorados.

No período em análise, pode-se notar um crescimento no número de candidatos, no decorrer dos anos, indicando a aceitação e a crescente atratividade do Programa de formação de lideranças, entre os jovens profissionais brasileiros. Para o processo seletivo da turma de 2017, o número de inscritos era de 3 mil candidatos. Na ocasião, foram selecionados 50 participantes. Em 2018, o número de inscritos aumentou para 7 mil, representando um aumento de 133% no número de interessados em

participar do programa. Naquele ano, o número de selecionados foi de 70 participantes. Já em 2019, o número de inscritos chegou a 11 mil, registrando, assim, um aumento de 57% de candidatos, em relação ao ano anterior. Nesta edição, 150 ensinas foram contratados. Com isso, a taxa de candidatos aprovados no programa é de menos de 1%, o que mais uma vez demonstra o rigor do processo seletivo (Relatório de Atividades 2018 - 2019, p. 11).

No que se refere aos participantes egressos do Programa, que constituem a chamada “rede *alumni*”, o Ensina Brasil divulga que 80% destes, que já passaram pelos dois anos do programa, atuam profissionalmente na área da Educação. Deste total, a organização explica que 38% atualmente trabalha em organizações do Terceiro setor, 24% leciona em escolas públicas e privadas, 20% atua com gestão pública e 18% dedica-se a atividades em startups e empresas privadas. Sobre a aceitação do Programa, 90% dos participantes o recomendam, o que demonstra grande aceitação por parte deste público. A organização também aponta que 100% dos diretores das escolas, onde o Ensina Brasil atuou em 2019, gostariam de ter pelo menos um Ensina a trabalhar no colégio, em 2020 (Relatório de Atividades 2019 – 2020, p. 7; p. 57).

5.1.4.1 Influência do programa no desempenho dos alunos

No que se refere ao desempenho de alunos influenciados pelo programa, nos vestibulares para universidades públicas brasileiras, a organização traz importantes números. No total, o Ensina Brasil estima que mais de 54 mil alunos já tenham sido impactados com a política pública em questão. No estado do Espírito Santo, por exemplo, houve um aumento de 20% no número de aprovados na Universidade Federal. Já em Pernambuco, foi identificado um aumento de 36% no número de admitidos nos Institutos federais daquele estado. (Relatório de Atividades 2019 – 2020, p. 7).

É possível notar, também, o crescimento no número de alunos aprovados para o ingresso na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Em 2017, o número de aprovados na UFMS foi de 22 alunos. No ano seguinte, foram 39 aprovados, o que demonstra um crescimento de 77%. No Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT), o crescimento no número de alunos dos Ensinas, aprovados no Instituto, foi de 50% em apenas dois anos. Em 2017, o número de alunos aprovados foi de 54. Em 2018, o número aumentou para 80. Desta forma, a taxa de ocupação dos alunos dos Ensinas no IFMT chegou a 14% do total das vagas (Relatório de Atividades 2018 – 2019, p. 24).

Além dos bons números conquistados nas Instituições e Universidades supracitadas, o relatório também salienta outros resultados significativos na comunidade escolar, como o crescimento do número de alunos inscritos em Olimpíadas acadêmicas, projetos extracurriculares e a criação de cursos populares, para estudantes de escolas públicas. Todas essas ações colaboram para o desenvolvimento da perspectiva de aluno cidadão, buscando proporcionar a cada um desses alunos a oportunidade de recriar sua realidade, de sua família e de sua comunidade, por meio da educação. Reflete-se assim, a concepção primeira da inovação social, de promover benefícios aos indivíduos, antes de tudo.

5.2 Análise e discussão dos dados

Tendo em conta os dados coletados e a interpretação descritiva até aqui apresentada, avalia-se que estes números sugerem o sucesso do programa nestes primeiros anos, e os impactos imediatos de sua aplicação, em toda a comunidade escolar. Tal sucesso se reflete desde o fato de a maioria dos egressos (*alumni*) continuarem trabalhando pela Educação, até o bom desempenho dos alunos, no dia a dia das atividades escolares e nos vestibulares mais concorridos do país.

Nota-se que o programa demonstra solidez e, aos poucos, vai cumprindo com sua missão de formar lideranças que transformam escolas vulneráveis em oportunidades para os menos favorecidos. Assim, por meio da análise exploratória a seguir, espera-se responder a questão de investigação proposta. Para tanto, se tenciona identificar correspondências entre os dados apresentados anteriormente, e a proposição desenvolvida de que a formação de professores, aplicada pelo Programa de formação de lideranças, traz benefícios à realidade dos indivíduos, no contexto da educação básica.

5.2.1 Dimensões da inovação social no Programa de formação de lideranças, do Ensina Brasil

Conforme citado anteriormente, os dados serão analisados com base no modelo elaborado por Cloutier (2003). Portanto, serão aqui descritas características e resultados, identificados por meio da recolha de dados, que possuam relação com as dimensões e sub-dimensões da inovação social, apontadas pelo autor. Desta forma, espera-se verificar se por meio da política de formação em estudo, realmente ocorreu a promoção de benefícios sociais.

No que se refere à *tangibilidade*, refletida por sua “forma de fazer”, destaca-se, por exemplo, a rigorosa seletividade dos candidatos do Programa de formação de lideranças. A utilidade desta pode ser destacada pela já referida afirmação de Dickens, Sawhill e Tebbs (2006), de que os benefícios de uma

equipe melhor preparada são recebidos por todos, não só pela organização onde esses indivíduos trabalham, mas gerando efeitos indiretos (ou diretos) para a economia como um todo.

Mais um exemplo relacionado a essa sub-dimensão seria o cenário socioeconômico e cultural, onde está situada cada uma das 62 escolas atendidas pelo Ensina Brasil. Tendo em conta que estas localizem-se em regiões carenciadas e de reconhecida situação de vulnerabilidade, a implementação desta política pública de formação pode contribuir para beneficiar as classes mais desfavorecidas, conforme proposto por Brzezinski (2014) e Mocelin (2016), na subseção 2.3 deste trabalho .

Quanto à sub-dimensão *novidade*, destaca-se a formação docente aplicada pelo Ensina Brasil. Recorda-se que esta apresenta um modelo integralmente elaborado com base no atendimento dos requisitos estabelecidos pela BNCC¹², e respectivas Secretarias Estaduais de Educação. Para além disso, foca suas atividades e esforços na consolidação da definição de “aluno cidadão”, com o intuito de dotar os estudantes de recursos e habilidades que os permitam usufruir e criar transformações a níveis individual, familiar e comunitário. Tais aspectos corroboram a definição de Cruz (1991), de que o estabelecimento de ensino é o ambiente mais propício possível para a elaboração e concretização de inovações.

Mais uma particularidade apresenta-se no fato de o Ensina Brasil preparar jovens profissionais para lecionar pelo período de dois anos, mas não necessariamente seguir a carreira docente, ao final desse período. Atrelado a esse fator, reside a característica de a formação do Ensina Brasil ser intensiva e voltada à preparação de profissionais para atuarem como líderes de si mesmos, dos alunos, das comunidades escolares e da rede de Ensinas. Esta última assemelha-se aos saberes docentes descritos por Tardif (2000) e as habilidades e competências esperadas pelos professores, delimitadas por Ball e Cohen (1999), na subseção 2.2.1 desta pesquisa.

Quanto à sub-dimensão *objetivo global*, identifica-se a promoção de atividades, processos e condições para que a educação pública de nível básico possa ser aprimorada e tornar-se igualmente acessível a todas as crianças e jovens, independentemente do contexto socioeconômico em que estejam inseridos. Nesse sentido, considera-se que a formação de líderes para a educação reflete o desejo do Ensina Brasil (pautado pelas diretrizes da rede *Teach for All*) de não apenas formar professores para o

¹² Base Nacional Comum Curricular

ensino básico, como também criar e fortalecer uma rede de atores que possa trabalhar em prol da melhoria da educação.

A finalidade desta rede de Ensinas seria, portanto, criar condições favoráveis às transformações sociais a nível individual (para os estudantes), familiar e coletivo (no caso das comunidades, onde vivem). Ambiciona também conquistar novos campos de atuação, em prol da causa educacional. Seja através do próprio Ensina Brasil, de outras Organizações do Terceiro Setor, de órgãos dos setores público e privado ou da própria comunidade onde esteja fixada.

Ainda pensando no papel dos atores envolvidos, para o alcance do objetivo global da organização, pode-se partir para a análise da sub-dimensão *diversidade de atores*, desta vez relacionada ao processo de criação e implementação do programa. As considerações sobre esta categoria serão realizadas com base nas descrições apresentadas pela subseção 5.1.3 “Atores envolvidos”, e pelo objetivo global da organização, representado nos parágrafos anteriores.

Como já exposto na referida subseção, e representado graficamente pelo conteúdo do Anexo 1, deste trabalho, os atores participantes da formação dos estudantes, enquanto alunos cidadãos, dotados de cada uma das dez competências propostas pela BNCC são:

- demais alunos e os ensinas (compondo o contexto de sala de aula);
- demais professores, outros funcionários da escola, e responsáveis pela gestão escolar (escola);
- a família, os líderes de comunidade, os vizinhos e parceiros da escola (contexto escolar);
- Secretarias de Educação, outras instituições educativas, Ministério da Educação, Universidades, escolas privadas, sindicatos, Terceiro Setor e Startups de educação, entre outros (sistema educacional).

Partindo desta apresentação, pode-se notar que essa política pública educacional conta com a participação e envolvimento de diversos atores, advindos dos mais variados setores econômicos e sociais. E ainda, que mesmo desempenhando papéis muito diferentes, nesse grande sistema, os atores (de variadas formas) colaboram mutuamente pelo alcance do objetivo final, que é a melhoria da educação básica.

No tocante a esses papéis, pode-se partir para a próxima sub-dimensão: a *participação ativa dos usuários*. Neste caso, entendem-se como usuários os beneficiários principais da política pública em questão, que nesse caso seriam os estudantes. Aqui, leva-se em conta o atendimento aos propósitos estabelecidos pela BNCC - dez competências-chave a serem desenvolvidas ao longo do ensino básico - e a adequação destas ao conceito de aluno cidadão, norteador do modelo de formação do Ensina Brasil.

Portanto, interessa pensar nos resultados obtidos pelos estudantes (apresentados na seção 5.4.1), bem como seus resultados e atividades de cidadania futuros, como formas de representação da participação ativa destes, ao longo do processo de implementação do Programa. Isso porque a rede *Teach for All*, bem como a organização Ensina Brasil e os governos parceiros acreditam e voltam seus esforços para o sentido de que as medidas adotadas, por essa política pública, contribuam para que esses alunos possam expandir oportunidades para si e para os outros.

Considera-se ainda, que aos resultados obtidos e futuros, dos estudantes beneficiários do Programa, podem-se relacionar as duas últimas dimensões delimitadas por Cloutier (2003): o *destino das mudanças* e os *resultados obtidos*. Conforme retratado anteriormente, o Ensina Brasil vê, em cada aluno, um sujeito com potencial para ser um provocador de mudanças. Tanto a nível individual, quanto familiar ou comunitário. Portanto, todo o Programa é desenhado com o objetivo último de fazer os alunos se reconhecerem como esses sujeitos e, por meio da educação e da cidadania ativa, promoverem transformações sociais ao longo da vida.

Adicionalmente à descrição pormenorizada das dimensões apontadas por Cloutier (2003), sugere-se também uma reflexão sobre a replicabilidade e escalabilidade do programa em estudo. Nesse sentido, identifica-se que o modelo de formação elaborado pela rede *Teach for All*, bem como seus princípios norteadores, para a elaboração e replicação dessa política pública educacional, trata-se de uma inovação do tipo aberta. Isso porque o padrão de constituição e atuação do Ensina Brasil, e demais organizações da rede, está baseado em premissas que permitem que usuários e outras partes interessadas sejam livres para copia-lo, reaproveita-lo e adaptá-lo à suas próprias realidades.

Exatamente por sua estrutura estar baseada em princípios que podem ser replicados e reproduzidos (como hoje acontece, em 58 países distintos), entende-se ser possível realizar considerações a respeito da escalabilidade e replicabilidade do Programa de formação de lideranças, em estudo. Desta

forma, acredita-se que o representativo crescimento da Rede, nos últimos anos, indica o sucesso de seu modelo. Refletindo-se no fato de o grupo de organizações ter passado de 5 componentes, no ano de 2008, para 58, no ano de 2020.

Sob essa ótica, e tendo em conta a proposição elaborada sobre a eventual promoção de benefícios sociais, pelo programa de formação do Ensina Brasil, recorda-se aqui a afirmação de Cerna (2013). Segundo a autora, por vezes é metodologicamente desafiador precisar as circunstâncias exatas em que se dá a mudança social, bem como mensurar o alcance de políticas públicas. Nesse sentido, considerando a educação e os processos formativos como ações que se desenvolvem/ refletem ao longo de toda a vida, torna-se difícil comprovar (mais ainda em curto prazo) qual o real impacto que este programa tem ou terá para cada um desses estudantes.

Ademais, sendo a formação um processo intrínseco ao indivíduo, entende-se que o que os alunos dos Ensina aprenderem nos dias de hoje, serão gradualmente transformados em competências, habilidades e (provavelmente) ações, que os acompanharão por toda a vida. Tal característica relaciona-se com a indicação de Buckley e Caple (1991), de que a educação, quando praticada de forma aberta e que desperte curiosidade, disponibiliza aos indivíduos interpretações e ferramentas de análise idôneas, para assisti-los em suas mais diversas exigências laborais e pessoais.

Capítulo 6. Considerações finais e implicações da investigação

Com base nas definições apresentadas ao longo deste trabalho, e da análise e interpretação dos resultados da mesma, a partir da proposição discutida, considera-se que o contributo da política pública de formação, do Ensina Brasil, reflete-se principalmente no esforço por desenvolver “alunos cidadãos”. Isso porque tais alunos devem estar preparados para transformarem a sua própria realidade, de suas famílias e comunidades, por meio do empoderamento e autonomia, adquiridos da educação básica e pública, independentemente do contexto em que esteja inserido.

Considerando-se a disparidade na distribuição de renda e oportunidades, que historicamente ronda a realidade brasileira, ainda mais no atual contexto de instabilidade política e econômica, agravado pelo avanço da pandemia de COVID-19, faz-se cada vez mais pertinente e necessário encontrar meios e práticas que reduzam as desigualdades e promovam ações que beneficiem a sociedade, como um todo.

Para tanto, os acordos de cooperação técnica entre setores governamentais e entidades do terceiro setor têm se mostrado como interessantes ferramentas nesse sentido, devendo ser reconhecidos e estimulados. Os resultados promissores, até agora apresentados pelo Ensina Brasil, demonstram que sua atuação junto aos governos tem potencial para desenvolver as transformações sociais a que se propõe, e impactar ainda mais crianças e jovens, nos estados onde atue.

Considerando-se o caso brasileiro e suas devidas adaptações, e os resultados que vêm sendo apresentados pelo Ensina Brasil durante seus quatro anos de atividades, questiona-se se o modelo brasileiro seguirá a tendência da rede *Teach for All*, no que se refere ao potencial de crescimento e de reprodução dos princípios. Assim, no âmbito da adoção de iniciativas de inovação social, pelo Governo Federal brasileiro, como elemento constitutivo das diretrizes, metas e objetivos de curto, médio e longo prazos dispostos para o país, propõe-se a reflexão sobre a possibilidade de implementação, a nível nacional, da política pública de formação aqui investigada.

Para auxiliar nessa reflexão, recomenda-se que sejam considerados fatores e limitações pertinentes à realidade brasileira, nomeadamente suas dimensões territoriais, diferenças regionais (tais como culturais e econômicas), interesses políticos, abertura a processos de inovação social, dentre outros fatores complexos que envolvem a operacionalização de uma política pública em vinte e seis estados

distintos. Além disso, também deve-se ter em conta aspectos como, por exemplo, a viabilidade econômica em longo prazo, que a presente investigação não teve condições de comprovar.

No que se refere aos estudos e aplicações da inovação social, em especial às relacionadas à elaboração e implementação de políticas públicas, espera-se que a presente investigação tenha contribuído, de alguma forma, para o incentivo à sua reflexão e disseminação. Tanto no contexto da educação, quanto de todos os outros a que se possam atribuir benefícios aos indivíduos que deles necessitem.

6.1 Limitações da investigação

Foram encontradas limitações de diversas naturezas no desenvolvimento desta dissertação. A princípio, pretendia-se aplicar um inquérito com os participantes do Programa de formação de lideranças, do Ensina Brasil, com o objetivo de analisar quantitativamente algumas questões propostas. Buscava-se, deste modo, compreender a influência da formação atribuída durante o desenvolvimento do programa, na atração pela carreira docente. A metodologia, até então elaborada, pautava-se em estudar o caso do Ensina Brasil sob o ponto de vista dos Ensinas.

No entanto, vale ressaltar que o próprio programa, por se tratar de uma iniciativa recente, ainda não apresenta elementos suficientes para que possa ser quantitativamente avaliado em profundidade. Desta forma, tal fato acarreta em dificuldades na mensuração de resultados em Inovação Social. Se tratando de um programa de dois anos de duração, que teve início no ano de 2017, apenas uma turma de ensinias havia concluído sua participação, à altura do desenvolvimento desta pesquisa, o que limita a amostragem de participantes formados no projeto, a serem contatados.

Ademais, em contato realizado por e-mail com a organização do programa, foi explicado que, em virtude da adoção de medidas de prevenção e contenção da pandemia de COVID-19, muitos processos internos, do Ensina Brasil, sofreram alterações significativas. Estas tiveram que ocorrer com vista, por exemplo, a promover adaptações às necessidades de ensino à distância, readequação de calendário escolar e demais dificuldades impostas pela necessidade de distanciamento social e determinações de órgãos de saúde pública.

Nesse sentido, não foi possível obter o consentimento por parte do Ensina Brasil, para a aplicação do inquérito. Em contato com a organização do programa, foi explicado que os próprios Ensinas passam por inúmeras pesquisas ao longo do período de participação e após, mais ainda no contexto de

distanciamento social e de readequação de atividades e processos. E, ainda, que (ao menos por ora) estes conteúdos são obtidos e analisados apenas internamente, para que a organização tenha exclusividade na produção de pesquisas de diversos âmbitos, sobre o programa, e sua posterior divulgação.

Em razão dessa centralização de informações, a maior parte dos documentos selecionados para a elaboração deste trabalho foi divulgada e publicada pela própria instituição, como forma de divulgação do Programa de Formação de Lideranças, estabelecimento de diretrizes para o modelo de formação aplicado e processo seletivo, e prestação de contas a parceiros, mantenedores e partes interessadas.

6.2 Sugestões de pesquisas futuras

Por conta das limitações explicadas no tópico anterior, sugere-se que futuras pesquisas com foco no Ensina Brasil, ou programas similares, podem explorar a opinião dos participantes do programa, que recebem ou receberam a formação profissional destacada. Questões como perfil socioeconômico, área de formação, ramo de atuação profissional atual, motivações para participação no programa, dificuldades encontradas para lecionar, após a formação recebida e a decisão em seguir ou não na carreira docente são aspectos relevantes para a compreensão mais aprofundada do referido objeto de estudo.

Além da opinião dos participantes do programa, que tem foco nos profissionais de educação, não se pode descartar a necessidade de colher as impressões dos próprios alunos das escolas envolvidas na política, bem como de demais atores envolvidos em sua execução. Seja por meio de pesquisas quantitativas ou qualitativas, a opinião dos alunos é importante, pois estes correspondem aos principais agentes da comunidade escolar, e todas as ações de viés educacional devem ser tomadas levando-se em consideração as suas necessidades.

Propõe-se, também, que sejam desenvolvidas mais investigações a respeito da relação da temática da gestão pública e dos acordos de cooperação técnica celebrados entre diferentes órgãos e setores, bem como sua relação com os conceitos de inovação social, suas formas de aplicação e avaliação. Recomenda-se, nesse sentido, que sejam acolhidas as proposições feitas por Rana et al. (2014), citada no capítulo 3, sobre a elaboração de estudos relacionados inovação social no âmbito da gestão pública.

Referências bibliográficas

- Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual review of psychology*, 60, 451-474.
- Andion, C., Ronconi, L., Moraes, R. L., Gonsalves, A. K. R., & Serafim, L. B. D. (2017). Sociedade civil e inovação social na esfera pública: uma perspectiva pragmatista. *Revista de Administração Pública*, 51(3), 369-387.
- Ávalos, B. (2011). Formación Inicial Docente. Proyecto Estratégico Regional Sobre Docentes. Borrador para Discusión. UNESCO-OREALC/CEPPE.
- Azevedo, J. (2007). Sistema educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*, 1, 3-22.
- Becker, G. S. (1994). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*.
- Beltrão de Medeiros, C., & Pasa Gómez, C. R. (2019). Inovação Social na análise do ciclo de expansão do programa 1 milhão de cisternas. *Environmental & Social Management Journal/Revista de Gestão Social e Ambiental*, 13 (3).
- Bernardes, A. (2016). Políticas e práticas de formação em grandes empresas — Situação actual e perspectivas futuras. *Sísifo*, (6), 57-70.
- Bignetti, Luiz Paulo. (2011). As inovações sociais: uma incursão por ideias, tendências e focos de pesquisa. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 47, n. 1.
- Bittencourt, B. D. L., & Ronconi, L. F. D. A. (2016). Políticas de inovação social e desenvolvimento: o caso da Bolsa de Terras. *Revista de Administração Pública*, 50(5), 795-818.
- Bowman, M. J. (1980). On Theodore W. Schultz's contributions to economics. *The Scandinavian Journal of Economics*, 82(1), 80-107.
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- Brasil. (2018). Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, 06 de março de 2018.
- Brzezinski, I. (2014). Desenvolvimento profissional e formação de professores no cenário das políticas de educação. Simpósio no XVII ENDIPE, 11, 14.
- Buckley, R., & Caple, J. (1991). *La formación: teoría y práctica*. Ediciones Díaz de Santos.

CDES. (2014). As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. Observatório da Equidade (5).

Cerna, L. (2013). The nature of policy change and implementation: A review of different theoretical approaches. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) report, 492-502.

Chand, V. S., & Misra, S. (2009). Teachers as educational-social entrepreneurs: The innovation-social entrepreneurship spiral. *The Journal of Entrepreneurship*, 18(2), 219-228.

Cloutier, J. (2003). Qu'est-ce que l'innovation sociale? Les Cahiers du CRISES. Collection Études Théoriques, ET0314. Québec: Centre de Recherche sur les Innovations Sociales.

Cochran, C. L., & Malone, E. F. (1999). Public policy: Perspectives and choices (p. 46). Sydney: McGraw-Hill College.

Cruz, D. E. (1991). Vantagens e limites dos modelos institucionais de formação contínua. Formação Contínua de professores: realidades e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro.

Cury, C. R. J. (2002). A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, 23(80), 168-200.

da Costa Ferreira, H., Silveira Kelner, S. and Dias Rabelo de Oliveira, S. (2018). Inovação Social como Vetor de Construção de uma Política Regional e Territorial no Brasil. In: Seminário Internacional Inovação Social em Políticas Públicas. [online] Brasília: Secretaria de Governo da Presidência da República, pp.65-77. Disponível em: <<https://bit.ly/33wV3qh>> Acessado em 05 de Setembro de 2020.

da Ponte, J. P. (1999). Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. In Conferência no IV Congresso de SPCE.

Dagnino, R., Brandao, F. C., e Novaes, H. T. (2004). Sobre o marco analítico-conceitual da tecnologia social. Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 65-81.

Dias, I. S. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 73-78.

Dickens, W. T., Sawhill, I. V., & Tebbs, J. (2006). The effects of investing in early education on economic growth. Washington, DC: Brookings Institution.

Dye, Thomas R. (2013). *Understanding Public Policy*. 14th Ed. Boston, MA: Pearson.

Ensina Brasil. (2019). Conheça o Ensina Brasil. Disponível em: <<https://bit.ly/34FoDKX>>. Acessado em 04 de Setembro de 2020.

Ensina Brasil. (2019). Relatório de atividades 2018-2019. Disponível em: <<https://bit.ly/34gae7H>>. Acessado em 01 de Setembro de 2020.

Ensina Brasil. (2019). Modelo de Formação 2019. Disponível em: < <https://bit.ly/2TAV8nf>>. Acessado em 09 de setembro de 2020.

Ensina Brasil. (2020). Modelo de Formação do Programa Ensina Brasil. Disponível em: <<https://bit.ly/31oa2RW>>. Acessado em 09 de Setembro de 2020.

Ensina Brasil. (2020). Política de Diversidade. Disponível em: <<https://bit.ly/2HqVp9l>>. Acessado em 07 de Setembro de 2020.

Ensina Brasil. (2020). Relatório de atividades 2019-2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3jdfTQd>>. Acessado em 01 de Setembro de 2020.

Gallart, M. A., & Jacinto, C. (1995). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. *Boletín Educación y Trabajo*, 6(2), 1-6.

Glickman, C. D. (1985). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Publication Sales, Allyn and Bacon, Longwood Division, 7 Wells Avenue, Newton, MA 02159.

Gray, D. O., & Braddy, B. A. (1988). Experimental social innovation and client-centered job-seeking programs. *American Journal of Community Psychology*, 16(3), 325-343.

Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (1992). *Understanding teacher development*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.

Kopp, W. (2008a). Building the movement to end educational inequity. *Phi Delta Kappan*, 89(10), 734-736.

Kopp, W. (2008b). One day, all children...: The unlikely triumph of Teach for America and what I learned along the way. *PublicAffairs*.

Krawczyk, N. (2013). Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de pesquisa*, 41(144), 752-769.

Lacerda, G. (1997). Alfabetização científica e formação profissional. *Educação & Sociedade*, 18(60), 91-108.

Martine, G., & Alves, J. E. D. (2015). Economia, sociedade e meio ambiente no século 21: tripé ou trilema da sustentabilidade?. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 32(3), 433-460.

Mcculloch, G. (2012). História da educação e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 121-132.

Menezes, A. G., Lezana, Á. G. R., de Abreu Ronconi, L. F., de Oliveira Menezes, E. C., & de Melo, É. N. (2016). A pesquisa-ação como estratégia de avaliação da inovação social: estudo de uma entidade educacional do município de Florianópolis. *Navus: Revista de Gestão e Tecnologia*, 6(2), 93-105.

Michels, M. H. (2006). Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 406-423.

Mincer, J. (1958). Investment in human capital and personal income distribution. *Journal of political economy*, 66(4), 281-302.

Mocelin, M. R. (2016). Educação, direitos humanos, vulnerabilidade social e adolescentes em conflito com a lei. In: Ferreira, N. S.C., Fontana, M.I. e Salomé, J. S. (org.). *Políticas públicas e Gestão democrática da educação: desafios e compromissos*. Vol.1.

Moulaert, F., Martinelli, F., Swyngedouw, E., & Gonzalez, S. (2005). Towards alternative model (s) of local innovation. *Urban studies*, 42(11), 1969-1990.

Moulaert, F.; Martinelli, F.; Gonzáles, S.; Swyngedouw, E. (2007). Introduction: Social Innovation and Governance in European Cities. *European Urban and Regional Studies*, 14(3):195-209.

Mulgan, G. (2006). The process of social innovation. *Innovations: technology, governance, globalization*, 1(2), 145-162.

Mulgan, G.; Tucker, S.; Sanders, B. (2007). *Social Innovation: What It Is, Why It Matters and How It Can Be Accelerated*. London, The Young Foundation. Disponível em: <www.youngfoundation.org>. Acesso em: 20/08/2020.

Murray, R.; Caulier-Grice, J.; Mulgan, G. (2010). *The Open Book of Social Innovation*. London, NESTA/The Young Foundation. Disponível em: <<https://bit.ly/3meylEL>>. Acessado em: 18/08/2020.

Novy, A.; Leubolt, B. (2005). Participatory Budgeting in Porto Alegre: Social Innovation and the Dialectical Relationship of State and Civil Society. *Urban Studies*, 42(11):2023-2036. <http://dx.doi.org/10.1080/00420980500279828>

Observatório, P. N. E. (2015). *Observatório do Plano Nacional de Educação*. Acesso em 18 de agosto de 2020.

OCDE. (1997). *Manual for better training statistics: conceptual, measurement and survey issues*. Organisation for Economic Co-operation and development.

OCDE. (2013). *Synergies for Better Learning: an International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris, France: OECD Publishing.

Pacheco, J. A., de Moraes, M. C. M., & Evangelista, O. (2001). Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. *Educar em Revista*, 17(18), 185-199.

Patias, T. Z., Gomes, C. M., Oliveira, J. M., Bobsin, D., & Liszbinski, B. B. (2017). Modelos de análise da inovação social: o que temos até agora? *Revista Brasileira de Gestão e Inovação*, 4(2), 125-147.

Peters, B. G. (2018). *American public policy: Promise and performance*. Cq Press.

Phills Jr. J.A.; Deiglmeier, K.; Miller, D.T. (2008). Rediscovering Social Innovation. Stanford Social Innovation Review, Fall: 34-43.

Pol, E.; Ville, S. (2009). Social Innovation: Buzz Word or Enduring Term? The Journal of Socio-Economics, 38:878-885.

Preskill, H., & Beer, T. (2012). Evaluating social innovation. Washington: Network Impact and Center for Evaluation Innovation.

Rana, N. P., Weerakkody, V., Dwivedi, Y. K., & Piercy, N. C. (2014). Profiling existing research on social innovation in the public sector. Information Systems Management, 31(3), 259-273.

Rodrigues, A. L. (2007). Modelos de gestão e inovação social em organizações sem fins lucrativos: divergências e convergências entre nonprofit sector e economia social. Organizações & Sociedade, 14(43), 111-128.

Rodrigues, M. (2011). O tratamento e análise de dados. Metodologia para a investigação social, 179-230.

Roldão, M. (2003). Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença.

Santos, David dos. (2009). O impacto da Formação Profissional no perfil de competências dos horticultores dos concelhos de Esposende e Póvoa de Varzim.

Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista brasileira de história & ciências sociais, 1(1), 1-15.

Schultz, T. W. (1972). Human capital: Policy issues and research opportunities. In Economic Research: Retrospect and Prospect, Volume 6, Human Resources (pp. 1-84). NBER.

Stanford Social Innovation Review. (2003). Disponível em:< www.ssir.org>. Acesso em: 20/06/2020.

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Revista brasileira de Educação, 13(5), 5-24.

Tartuce, G. L. B. P. (2007). Tensões e intenções na transição escola-trabalho: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re) inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo. (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).

Taylor, J. B. (1970). Introducing social innovation. The journal of applied behavioral science, 6(1), 69-77.

Telha, A., Ribeiro, N., Páscoa, C., & Tribolet, J. (2015). Representing the “Qualification” concept in Business Processes. Procedia Computer Science, 64, 570-577.

Torres, J. (2002). La educación en tiempos de neoliberalismo. La construcción de la escuela pública como institución democrática. In O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em educa-

ção. Atas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa: Edições Colibri, SPCE (p. 35-62).

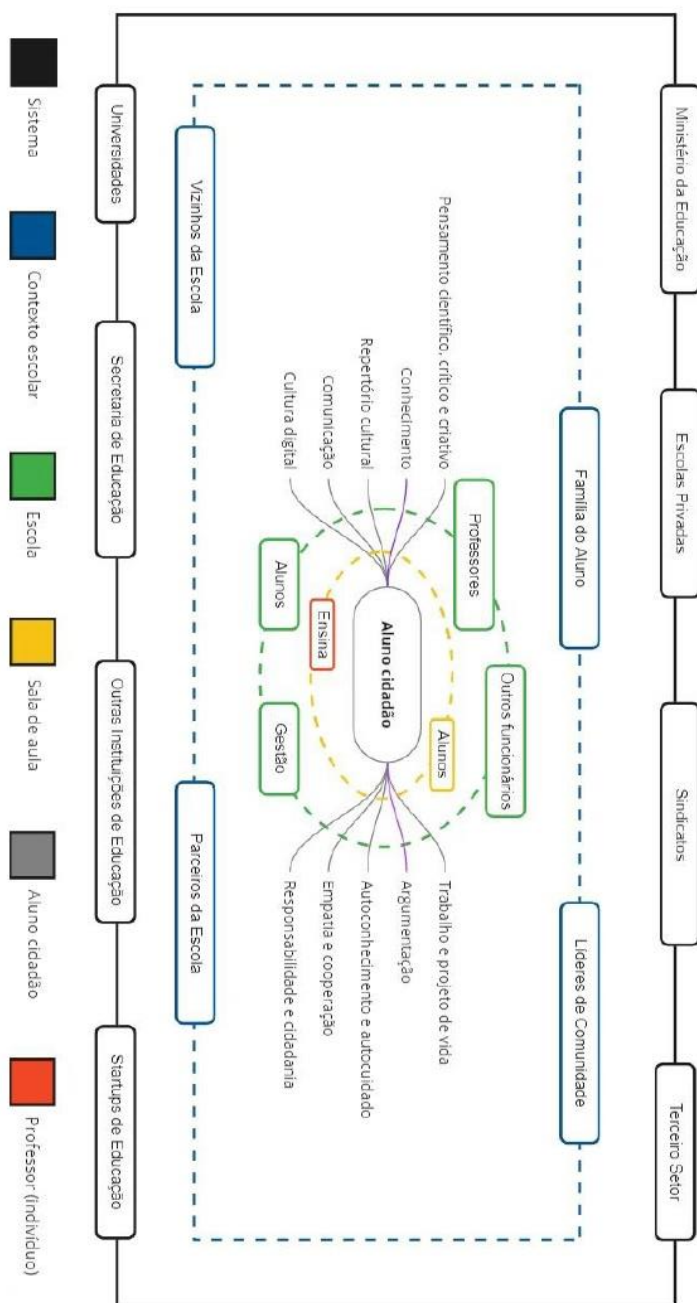
Viveros, J. C., & Iranzo, C. (2000). Calificación y competencias laborales en América Latina. Jorge Carrillo Viveros.

Anexos

Anexo 1

Atores envolvidos no Programa de Formação de Lideranças.

Reproduzido a partir do Modelo de Formação 2020, p.3.



Anexo 2 - Trechos do Estatuto Social do Ensina Brasil.

Disponível em <<https://bit.ly/2TfsgRI>>.



ESTATUTO SOCIAL DO ENSINA.BR (CONSOLIDADO) CNPJ 12.202.674/0001-58

CAPÍTULO I – DENOMINAÇÃO, SEDE, DURAÇÃO E FINS

Artigo 1º - O ENSINA.BR é uma associação civil de direito privado e de fins não econômicos, cujas atividades reger-se-ão pelo presente Estatuto Social, devidamente aprovado por Assembleia Geral, e pela legislação em vigor.

Artigo 2º - O ENSINA.BR, inscrito no CNPJ 12.202.674/0001-58, tem sua sede, foro e administração na Av. Angélica, nº 2529, 2º andar, Bela Vista, São Paulo – SP, CEP 01227-200.

Parágrafo Primeiro – Por decisão da Assembleia Geral, a sede poderá ser transferida para outro local.

Parágrafo Segundo – O ENSINA.BR poderá atuar em todo território nacional, abrindo filiais, escritórios ou credenciando representantes regionais, no Brasil ou no exterior, respeitada a legislação aplicável.

Artigo 3º - O ENSINA.BR tem prazo de duração indeterminado.

Artigo 4º - O ENSINA.BR tem por finalidades:

- I. Recrutar jovens graduados e capacitá-los para que lecionem em escolas de ensino básico, visando, além do desenvolvimento, o estímulo à parceria, o diálogo local e a solidariedade entre os diferentes segmentos sociais,
- II. Conceber, promover e realizar programas, projetos, eventos e pesquisas nas áreas social, educacional, de meio ambiente, cultural e desportiva.
- III. Contribuir para a melhoria da qualidade da educação, do ensino, da aprendizagem e da comunicação, podendo para tanto, realizar cursos, presenciais ou à distância.
- IV. Contribuir para o desenvolvimento e difusão de metodologias, produtos e tecnologias de informação e comunicação na educação.
- V. Desenvolver soluções e metodologias em educação, comunicação e cultura, visando a renovação e a qualificação do conteúdo produzido.
- VI. Atuar nas áreas de pesquisa e elaboração de conteúdos relacionados a todas as suas áreas de atuação, por quaisquer meios ou mídias, incluindo, sem se limitar, à mídia impressa, tais como livros, cartilhas, revistas, manuais, cadernos; à mídia audiovisual, tais como CD's, dvd's; softwares, e outras mídias que venham surgir.
- VII. Fortalecer projetos, redes e parcerias brasileiras e internacionais em suas áreas de atuação.
- VIII. Promover a cultura e o desporto, inclusive com a realização de projetos culturais enquadrados nas leis federais, estaduais e municipais de incentivo à cultura e ao desporto.
- IX. O estímulo à consolidação de uma sociedade mais justa, democrática, ética e pacífica, incentivando o pleno exercício da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e outros valores universais, favorecendo, sobretudo, a inclusão social.

Parágrafo Primeiro – A atuação nas finalidades relativas a educação será feita gratuitamente, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata a Lei 9.790/99.

Parágrafo Segundo – O ENSINA.BR não distribui entre os seus associados, conselheiros, diretores, empregados ou doadores eventuais excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, bonificações, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e os aplica integralmente na consecução do seu objetivo social.

Parágrafo Terceiro – Ao ENSINA.BR é vedada qualquer atividade político-partidária ou eleitoral.

Artigo 5º - No desenvolvimento de suas atividades, o ENSINA.BR:

I. Não fará qualquer distinção de raça, cor, sexo, condição social, credo político ou religioso ou a portadores de deficiências.

II. Observará os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, economicidade e da eficiência.

III. Prestará serviços permanentes e sem qualquer discriminação de clientela.

IV. Poderá firmar convênios, contratos, termos de cooperação, termos de parceria e outras formas de trabalho com pessoas jurídicas, públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras.

Parágrafo Único – Para cumprir suas finalidades, o ENSINA.BR atuará por meio de:

I. Execução direta de projetos, programas ou plano de ação;

II. Doação de recursos físicos, humanos e financeiros;

III. Prestação de serviços intermediários de apoio a outras organizações sem fins lucrativos e a órgãos do setor público que atuem em áreas afins.

CAPÍTULO IV – DAS FONTES DE RECURSOS E DO PATRIMÔNIO

Artigo 31 – Constituem fontes de recursos do ENSINA.BR:

I. As doações, dotações, legados, heranças, subsídios e quaisquer auxílios que lhe forem concedidos por pessoas físicas ou jurídicas, de direito privado ou de direito público, nacionais ou estrangeiras, bem como os rendimentos produzidos por esses bens e seu patrimônio.

II. Os recursos provenientes dos serviços prestados atinentes às suas finalidades, excetuados os serviços de educação, que serão integralmente gratuitos.

III. As receitas patrimoniais.

IV. Os recursos provenientes de contratos, convênios, parcerias ou acordos celebrados com pessoas jurídicas de direito público ou privado, nacionais ou estrangeiras.

VI. Os recursos provenientes das contribuições feitas pelos associados.

Por que diversidade é importante para nós?

Realizar um Processo Seletivo que valorize e promova a diversidade é uma das nossas ações mais importantes. Acreditamos que com uma rede diversa estaremos mais próximos da nossa visão de que, um dia, todas as crianças terão uma educação de qualidade.

Acreditamos que a **diversidade** enriquece o potencial de transformação do nosso programa ao garantir a **pluralidade**, o **empoderamento** e o **desenvolvimento de empatia**.

(i) a **pluralidade** no processo de desenvolvimento de cada ensina.

A convivência com realidades, pessoas, crenças e pontos de vista diferentes dentro da comunidade escolar e da rede de Ensinas forma um ambiente **plural** que estimula o diálogo e o aprendizado. Isso potencializa o processo de amadurecimento, evolução e desenvolvimento de lideranças **plurais** proposto pelo programa.

(ii) o **empoderamento** como parte do impacto em cada estudante.

É muito importante para o processo formativo dos estudantes que possam se sentir **representados** pelas figuras de professores, diretores ou educadores com quem têm contato no ambiente escolar. Garantir uma maior diversidade em nossa rede é possibilitar que **estudantes** impactados pelo nosso programa se sintam mais representados, identificados e empoderados com um maior senso de possibilidade e crença em si mesmos.

(iii) o desenvolvimento da **empatia** e senso de **equidade** para todos.

Conviver com pessoas **diversas** é desenvolver um olhar mais empático para o mundo ao seu redor. Essa empatia nos torna agentes naturais de promoção de equidade, seja no ambiente escolar, seja nos demais âmbitos da vida.

Por fim, enxergamos que a **diversidade** caminha junto com a criatividade e inovação, e que estas são características fundamentais para lidar com a complexidade que é o sistema educacional brasileiro. Dessa forma, acreditamos nos jovens mais **promissores e diversos** para trabalhar e resolver os problemas mais desafiadores do país. Pensando nisso, desenvolvemos nossa política de ação afirmativa.

Como funciona nossa ação afirmativa?

Em nossos processos seletivos anteriores, após a fase de Testes Online, percebemos uma diminuição da proporção de candidatos que concluíram o ensino médio em escolas públicas. Entendemos que isso acontece, também, devido às desigualdades socioeconômicas e educacionais do país, as quais trabalhamos para combater.

Pensando nisso, determinamos que no Processo Seletivo 2020 teremos uma nota de corte específica para os candidatos que concluíram o ensino médio em escolas públicas, estabelecida a partir da média das notas dos candidatos desse grupo. Para avançar para a próxima etapa, portanto, o candidato deverá ter uma nota superior a essa nota de corte específica.

Ou seja:

- Candidatos que concluíram o Ensino Médio em escola pública terão a mesma nota de corte entre si.
- Candidatos que não concluíram o Ensino Médio em escola pública terão a mesma nota de corte entre si.

Sabemos que os testes não são capazes de avaliar completamente todas as inteligências, habilidades e qualidades que as pessoas possuem. Todavia, esse é um modelo que adotamos neste momento por se tratar de uma ferramenta que comporta a quantidade de pessoas inscritas, custos e as necessidades que serão exigidas dos futuros ingressantes no Programa de Desenvolvimento de Lideranças do Ensino Brasil nas escolas que irão atuar. A cada etapa do nosso processo seletivo, vamos continuar avaliando outras competências e habilidades dos participantes.

Anexo 4

Disponível em: <http://www.mt.gov.br/-/3725804-parceria-resultara-em-projeto-inovador-para-a-educacao>.

Acessado em 15 de fevereiro de 2020.

Parceria resultará em projeto inovador para a educação

Renata Neves | Seplan-MT

Foto por: Mayke Toscano/Gcom-MT



A | A

Uma parceria firmada entre o Governo do Estado e a organização não-governamental Ensina Brasil possibilitará o desenvolvimento de um projeto inovador nas escolas de Mato Grosso. A organização traz para o Brasil a fórmula bem-sucedida do Teach For All, adotada por mais de 40 países, sendo 10 na América Latina, que pretende atrair jovens talentos e desenvolver agentes transformadores para contribuir na melhoria da educação.

O programa prevê o recrutamento e formação de jovens comprometidos com a educação, para ensinarem em escolas dos ensinos Fundamental e Médio que apresentam baixos índices de desempenho.

Nesta segunda-feira (21.03), o governador Pedro Taques, o secretário de Planejamento, Marco Marrafon, e o secretário adjunto de Política Educacional da Secretaria de Estado de Educação (Seduc), Gilberto Fraga de Melo, se reuniram com representantes do Teach For All e do Ensina Brasil para debater os detalhes da parceria, iniciada no Fórum de Governadores Brasil Central.

Após a assinatura de um Acordo de Cooperação Técnica, que está sendo finalizado pelas equipes jurídicas das secretarias de Planejamento, Educação e Gestão, a Ensina Brasil dará início ao recrutamento dos participantes.

“Em Mato Grosso há 754 escolas. Eu já visitei 66 e até o final da minha gestão quero ter visitado ao menos 400 escolas. Nas escolas eu converso com alunos, pais, professores. Acredito que, se conseguirmos fazer da escola um centro de referência dentro da comunidade, nós poderemos mudar a realidade daquela comunidade e vocês vão nos ajudar a alcançar isso”, disse o governador Pedro Taques.

Agentes de transformação

Depois de passarem por um rigoroso critério de seleção, que envolve análise de currículo e entrevistas, entre outras etapas, os participantes serão capacitados para atuarem como professores, levando para as salas de aula a metodologia inovadora proposta pela organização e aprovada em diversos países. Inicialmente serão recrutados aproximadamente 30 novos professores, número que poderá ser ampliado posteriormente.

Gilberto Fraga explicou que a Secretaria de Educação pretende enviar os novos professores a municípios do interior do Estado.

“Queremos garantir à população um estado de transformação a partir da escola. Nossos alunos e as comunidades onde vivem precisam ser ‘contaminados’ por atitudes melhores, que possam significar um futuro para eles. Neste contexto, entendo que esse projeto será muito importante para alcançarmos a transformação que queremos”, afirmou.

Teach for all

Segundo Erica Butow, presidente da Ensina Brasil, mais de 50 mil pessoas já passaram pelo programa e 65% delas continuam ligadas ao setor educativo, atuando nas mais diferentes áreas.

“Os participantes que a organização recruta conta com o suporte oficialmente por dois anos dentro da sala de aula, porém após passarem por essa experiência única, muitos decidem continuar atuando na área da educação. Alguns seguem como excelentes professores, outros se tornam diretores de escola, gestores públicos, empreendedores sociais, pesquisadores, etc. Acreditamos que todo aluno

pode aprender e não aceitamos que suas oportunidades sejam determinadas pela sua classe social. Acreditamos que pessoas são fundamentais para essa transformação e é por isso que queremos criar esse movimento pela educação” relatou.

Erica afirmou ainda que a ideia do projeto é que, trabalhando em conjunto com a comunidade, os participantes contribuam para a escola, empoderando e trazendo uma perspectiva diferente para os alunos, ao mesmo em que também são impactados pela experiência.

Phil MacComish, vice-presidente da Teach for All, disse que Mato Grosso deve ser pioneiro na implantação do projeto no Brasil.

“Estou muito animado com a parceria que estamos firmando com o estado de Mato Grosso. Sei que a transformação que vocês almejam não é fácil de ser alcançada e queremos dar a nossa contribuição para isso”, afirmou.

O recrutamento e preparação dos estudantes serão feitos pela Ensina Brasil e, durante o projeto, eles contarão ainda com o acompanhamento de um tutor.

O secretário Marco Marrafon destacou os benefícios que o programa poderá trazer para o Estado e garantiu suporte integral da Secretaria de Planejamento na elaboração dos documentos necessários para dar início aos trabalhos.

“Precisamos pensar sempre em mudanças de práticas que resultem em melhorias. Estou certo de que, além de excelentes professores, esses jovens serão verdadeiros agentes transformadores”, concluiu.

co-executor da pesquisa, para implementação do projeto "Programa de Desenvolvimento Profissional e Engajamento com Comunidades - PDE", apoiado pelo Conselho Britânico e desenvolvido pelo Fundo Newton, no âmbito do Projeto Estruturante Ocupação Social, na forma disposta no item 3.7 da Resolução CCAF nº 13/2009.

Art. 2º Os recursos financeiros serão descentralizados / suplementados pela Secretaria de Estado de Cultura - SECULT no valor de R\$ 12.385,00 (doze mil e trezentos e oitenta e cinco reais) e pela Secretaria de Estado de Direitos Humanos - SEDH no valor de R\$ 12.385,00 (doze mil e trezentos e oitenta e cinco reais), perfazendo o valor total de R\$ 24.770,00 (vinte e quatro mil e setecentos e setenta reais).

Art. 3º O projeto apoiado observará os termos estabelecidos no Termo de Cooperação firmado entre a Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo - FAPES e a Secretaria de Estado de Cultura - SECULT e a Secretaria de Estado de Direitos Humanos - SEDH.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação. Vitória, 20 de dezembro de 2016.

José Antonio Bof Buffon
Presidente do CCAF
Protocolo 290613

RESOLUÇÃO Nº 165, 23 DE JANEIRO DE 2017.

Autoriza a celebração do Termo de Cooperação e regulamenta a concessão de bolsas de residência pedagógica para formação de lideranças e inovação metodológica no Ensino Básico Estadual

O CONSELHO CIENTÍFICO-ADMINISTRATIVO DA FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA E INOVAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO - CCAF, usando de suas atribuições legais, na forma da decisão do Colegiado da 74ª Reunião Ordinária, realizada em 23 de Janeiro de 2017.

RESOLVE

Art. 1º Autorizar a celebração do Termo de Cooperação entre a Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo - FAPES e a Secretaria de Estado da Educação - SEDU e regulamentar a concessão de bolsa de residência pedagógica para formação de lideranças e inovação metodológica no Ensino Básico Estadual do Estado do Espírito Santo, constante do Anexo Único, parte integrante desta Resolução.

Art. 2º Os recursos financeiros para concessão das bolsas serão descentralizados pela Secretaria de Estado da Educação - SEDU para o Fundo Estadual de Ciência e Tecnologia (FUNCITEC), no valor total de R\$ 864.000,00 (oitocentos e sessenta e quatro mil reais).

Art. 3º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação. Vitória, 23 de janeiro de 2017.

José Antonio Bof Buffon
Presidente do CCAF

Anexo Único RESOLUÇÃO CCAF Nº 165, DE 23 DE JANEIRO DE 2017

1. FINALIDADE

1.1. Concessão de bolsas de residência pedagógica para a formação de recursos humanos, visando o desenvolvimento de lideranças e inovação metodológica no Ensino Básico Estadual, com o objetivo de:

1.1.1. Estimular a fixação de recursos humanos com experiência em metodologia de inovação para o Ensino Básico;

1.1.2. Criar incentivos e valorizar a profissão docente na rede pública de Ensino Básico Estadual do Estado do Espírito Santo, por meio criação de ambientes propícios à formação de profissionais com perfil de liderança na área da Educação a partir da experiência em sala de aula;

1.1.3. Proporcionar a inserção de metodologias de ensino diferenciadas para os alunos da rede pública de ensino básico estadual.

2. MODALIDADE DE APOIO FINANCEIRO

Cooperação financeira não reembolsável. A Concessão da bolsa observará os termos previstos no Plano de Trabalho do Termo de Cooperação ou outro instrumento congênere firmado entre a FAPES e a SEDU.

3. RECURSOS FINANCEIROS

Os recursos financeiros para execução/pagamento das bolsas serão repassados pela SEDU, por descentralização ou suplementação orçamentária a conta do Fundo Estadual de Ciência e Tecnologia - FUNCITEC.

4. VALOR DA BOLSA

3.1. A bolsa será concedida no valor de R\$ 3.000,00 (três mil reais);

3.2. O pagamento será mensal, efetuado pela FAPES diretamente ao bolsista, mediante depósito em sua conta corrente no Banco do Estado do Espírito Santo - BANESTES.

4. DURAÇÃO DA BOLSA

O período de vigência da bolsa será de 24 meses.

5. REQUISITOS DO BOLSISTA

a) Ser o proponente à bolsa;

b) estar vinculado a SEDU;

c) ter titulação mínima de Graduação;

d) ter currículo cadastrado na plataforma Lattes;

e) ter sido recrutado pela Organização sem fins lucrativo Ensina Brasil;

f) estar cadastrado no SIGFAPES;

g) estar adimplente junto à FAPES;

h) não receber qualquer modalidade de bolsa de outra agência de fomento.

6. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

O acompanhamento da execução técnica do projeto será realizado pela análise de relatórios parcial e final.

7. DO CANCELAMENTO DA BOLSA

7.1. A bolsa será cancelada mediante:

a) solicitação do bolsista;

b) recebimento de outra modalidade de bolsa;

c) atraso na entrega do relatório parcial do projeto por período superior a 90 (noventa) dias.

7.2. No caso de cancelamento, o bolsista deverá encaminhar à FAPES o relatório final referente ao período de duração da bolsa.

7.3. No caso de substituição, a SEDU poderá indicar novo bolsista para fazer jus ao saldo remanescente das bolsas.

8. DISPOSIÇÕES FINAIS

Casos omissos e exceções serão resolvidos pela Diretoria Executiva da FAPES.

Protocolo 290626

INSTRUÇÃO DE SERVIÇO Nº 008,

DE 25 DE JANEIRO DE 2017.

O DIRETOR ADMINISTRATIVO-FINANCEIRO DA FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA E INOVAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO, no uso de suas atribuições, **RESOLVE:**

Conceder, 15 (quinze) dias de férias regulamentares relativas ao exercício de 2017, a servidora **Lucia Aparecida de Queiroz Araújo**, nº funcional 250949, no período de 17/01/2017 a 31/01/2017.

Vitória, 25 de Janeiro de 2017.

Rodrigo Ribeiro Rodrigues
Diretor Administrativo-Financeiro-
Respondendo

Protocolo 290855

ERRATA

Na Instrução de Serviço nº. 072, publicada no DIO de 18/11/2016, Onde se lê:

Lucia Aparecida de Queiroz Araújo... Fevereiro/Julho

Leia-se:

Lucia Aparecida de Queiroz Araújo... Janeiro/Julho

José Antonio Bof Buffon

Diretor Presidente da FAPES

Protocolo 290865

**Secretaria de Estado de
Desenvolvimento - SEDES -**

**Instituto de Pesos e Medidas
do Estado do Espírito Santo
- IPEM-ES -**

ERRATA

Na Instrução de Serviço nº 004, publicada em 24 de janeiro de 2017,

Onde se lê:

"...24.01.2016..."

Leia-se:

"...24.01.2017..."

Vitória, 24 de janeiro de 2017

ORLANDO BOLSANELO CALIMAN

Diretor Geral do IPEM-ES -

Respondendo

Protocolo 290654

Secretaria de Estado de Direitos Humanos - SEDH

**Instituto de Atendimento Sócio-Educativo do Espírito Santo -
IASSES -**

**EDITAL 003/2016 - AGENTE SOCIOEDUCATIVO
- REGIONAL NORTE**

**CONVOCAÇÃO PARA APRESENTAÇÃO DE DOCUMENTAÇÃO
COMPROBATÓRIA**

O Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo - IASSES, vinculado à Secretaria de Estado de Direitos Humanos - SEDH, **convoca os candidatos ao cargo de Agente Socioeducativo - Regional Norte do processo seletivo 003/2016 a comparecerem nos locais, dias e horários abaixo definidos, para apresentação da documentação comprobatória.**

1 - A lista de classificação preliminar, quanto às informações prestadas pelos candidatos no ato de sua inscrição, está disponível no site www.selecao.es.gov.br.

2 - Os candidatos deverão anexar os documentos descritos no 8.1.1.1 do edital em **envelope lacrado, anexando em sua parte externa o Formulário de Relação de Documentos (constante no Anexo I do edital)** e entregar no local abaixo definido, **de acordo com a sua classificação.**

3 - **Não será aceito, em hipótese alguma, o recebimento da documentação comprobatória fora da data, horário e do local estabelecido no item 6 e seus subitens desta publicação, e nem por Correios, fax ou email.**

4 - De acordo com o item 8.1.1.3 do edital, a documentação comprobatória poderá ser entregue por terceiros mediante procuração simples.

5 - **De acordo com o item 9.13 do edital 003/2016 os candidatos que não atingiram o quantitativo mínimo de 20 (vinte) pontos estarão automaticamente eliminados do processo seletivo.**

6 - O local, data e horário para entrega da documentação encontra-se abaixo relacionado:

Horário: 08:00 às 17:00

Local: Centro Cultural Nice Avanza, localizado na Praça 22 de Agosto, Centro, Linhares-ES

inciso I do *caput* deste artigo deve permanecer à disposição do Fisco no estabelecimento até que tenha sido transmitida e autorizada a respectiva NFC-e.

Art. 14. Em relação às NFC-e que foram transmitidas antes da contingência e ficaram pendentes de retorno, o emitente deve, após a cessação das falhas:

I - solicitar o cancelamento, nos termos do art. 15 deste Subanexo, das NFC-e que retornaram com Autorização de Uso e cujas operações não se efetivaram ou foram acobertadas por NFC-e emitidas em contingência;

II - solicitar a inutilização, nos termos do art. 16 deste Subanexo, da numeração das NFC-e que não foram autorizadas nem denegadas.

CAPÍTULO X
DO CANCELAMENTO DA NFC-e

Art. 15. O emitente pode solicitar o cancelamento da NFC-e, desde que não tenha ocorrido a saída da mercadoria, em prazo não superior a 24 (vinte e quatro) horas, contado do momento em que foi concedida a Autorização de Uso da NFC-e, de que trata o inciso I do art. 9º deste Subanexo.

§ 1º O cancelamento de que trata o *caput* deste artigo será efetuado por meio do registro de evento correspondente.

§ 2º O Pedido de Cancelamento de NFC-e deve:

I - atender ao leiaute estabelecido no MOC;

II - ser assinado pelo emitente com assinatura digital de qualquer dos estabelecimentos do contribuinte, certificada por entidade credenciada pela Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira (ICP-Brasil), a fim de garantir a autoria do documento digital.

§ 3º A transmissão do Pedido de Cancelamento de NFC-e deve ser efetivada pela Internet, por meio de protocolo de segurança ou de criptografia, podendo ser realizada por meio de software desenvolvido ou adquirido pelo contribuinte.

§ 4º A identificação do resultado do Pedido de Cancelamento de NFC-e deve ser feita mediante o protocolo de que trata o § 3º deste artigo disponibilizado ao emitente, pela Internet, contendo, conforme o caso, a chave de acesso, o número da NFC-e, a data e a hora do recebimento da solicitação pela SEFAZ e o número do protocolo, podendo ser autenticado por meio de assinatura digital gerada com certificação digital da SEFAZ ou outro mecanismo de confirmação de recebimento.

CAPÍTULO XI
DA INUTILIZAÇÃO DE NÚMEROS DE NFC-e NÃO UTILIZADOS

Art. 16. O contribuinte deve solicitar, mediante Pedido de Inutilização de Número da NFC-e, até o décimo dia do mês subsequente, a inutilização de números de NFC-e não utilizados, na eventualidade de quebra de sequência da numeração da NFC-e.

§ 1º O Pedido de Inutilização de Número da NFC-e deve ser assinado pelo emitente com assinatura digital de qualquer dos estabelecimentos do contribuinte, certificada por entidade credenciada pela Infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira (ICP-Brasil), a fim de garantir a autoria do documento digital.

§ 2º A transmissão do Pedido de Inutilização de Número da NFC-e deve ser efetivada via Internet, por meio de protocolo de segurança ou de criptografia.

§ 3º A identificação do resultado do Pedido de Inutilização de Número da NFC-e deve ser feita por meio do protocolo de que trata o § 2º deste artigo, disponibilizado ao emitente, contendo, conforme o caso, os números das NFC-e, a data e a hora do recebimento da solicitação pela SEFAZ e o número do protocolo, podendo este ser autenticado mediante assinatura digital gerada com certificação digital da SEFAZ ou outro mecanismo de confirmação de recebimento.

CAPÍTULO XII
DA CONSULTA À NFC-E

Art. 17. Após a concessão de Autorização de Uso da NFC-e de que trata o inciso I do art. 9º deste artigo, a SEFAZ deve disponibilizar consulta relativa à NFC-e.

§ 1º A consulta à NFC-e deve ser disponibilizada em "Nota Fiscal de Consumidor Eletrônica", na página inicial do site da SEFAZ www.sefaz.ms.gov.br, pelo prazo mínimo de cento e oitenta dias, mediante a informação da chave de acesso ou da via leitura do QR Code.

§ 2º Após o prazo previsto no § 1º deste artigo, a consulta à NFC-e pode ser substituída pela prestação de informações parciais que identifiquem a NFC-e, quais sejam, número, data de emissão, valor e sua situação, CNPJ do emitente e do destinatário quando esta informação constar do documento eletrônico, que ficarão disponíveis pelo prazo previsto no art. 105 do Regulamento do ICMS, aprovado pelo Decreto nº 9.203, de 18 de setembro de 1998.

CAPÍTULO XIII
DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 18. As NFC-e canceladas, denegadas e os números inutilizados não devem ser escriturados.

Art. 19. Aplicam-se à NFC-e, no que couber, as normas do Convênio SINIEF S/N, de 15 de dezembro de 1970, bem como as relativas à Nota Fiscal de Venda a Consumidor, modelo 2; ao Cupom Fiscal emitido por ECF e à Nota Fiscal Eletrônica, modelo 55.

Republica-se por incorreção.
Publicado no Diário Oficial nº 9.261, de 3 de outubro de 2016, páginas 1 e 2.

DECRETO Nº 14.572, DE 30 DE SETEMBRO DE 2016.

Dá nova redação ao art. 2º e aos Anexos I e II do Decreto nº 10.652, de 7 de fevereiro de 2002, que Dispõe sobre as Coordenadorias Regionais de Educação, unidades integrantes da estrutura da Secretaria de Estado de

Educação, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, no exercício da competência que lhe confere o art. 89, inciso VII, da Constituição Estadual,

D E C R E T A:

Art. 1º O art. 2º do Decreto nº 10.652, de 7 de fevereiro de 2002, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 2º Compete às Coordenadorias Regionais de Educação o acompanhamento, o monitoramento e a coordenação das atividades educacionais que lhes são jurisdicionadas, e das ações da Secretaria de Estado de Educação que vierem a ser executadas nos respectivos Municípios." (NR)

Art. 2º Os Anexos I e II do Decreto nº 10.652, de 7 de fevereiro de 2002, passam a vigorar com a redação constante dos Anexos I e II deste Decreto.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o art. 3º e o Anexo III do Decreto nº 10.652, de 7 de fevereiro de 2002.

Campo Grande, 30 de setembro de 2016.

REINALDO AZAMBUJA SILVA
Governador do Estado

MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA
Secretária de Estado de Educação

ANEXO I DO DECRETO Nº 14.572, DE 30 DE SETEMBRO DE 2016.

Anexo I do Decreto nº 10.652, de 7 de fevereiro de 2002.

Coordenadorias Regionais de Educação - Municípios-Sede

Denominação	Sigla	Municípios-Sede
1ª Coordenadoria Regional de Educação	CRE-1	Aquidauana
2ª Coordenadoria Regional de Educação	CRE-2	Campo Grande-Metropolitana
3ª Coordenadoria Regional de Educação	CRE-3	Corumbá
4ª Coordenadoria Regional de Educação	CRE-4	Coxim
5ª Coordenadoria Regional de Educação	CRE-5	Dourados
6ª Coordenadoria Regional de Educação	CRE-6	Campo Grande
7ª Coordenadoria Regional de Educação	CRE-7	Jardim
8ª Coordenadoria Regional de Educação	CRE-8	Naviraí
9ª Coordenadoria Regional de Educação	CRE-9	Nova Andradina
10ª Coordenadoria Regional de Educação	CRE-10	Paranaíba
11ª Coordenadoria Regional de Educação	CRE-11	Ponta Porã
12ª Coordenadoria Regional de Educação	CRE-12	Três Lagoas

ANEXO II DO DECRETO Nº 14.572, DE 30 DE SETEMBRO DE 2016.

Anexo II do Decreto nº 10.652, de 7 de fevereiro de 2002.

Coordenadorias Regionais de Educação - Municípios Jurisdicionados

Coordenadorias	Municípios-Sede	Municípios Jurisdicionados
CRE-1	Aquidauana	Anastácio, Aquidauana, Bodoquena, Dois Irmãos do Buriti e Miranda.
CRE-2	Campo Grande-Metropolitana	Bandeirantes, Camapuã, Corguinho, Jaraguari, Nova Alvorada do Sul, Roldado, Sidrolândia, Terenos e Ribas do Rio Pardo.
CRE-3	Corumbá	Ladário e Corumbá.
CRE-4	Coxim	Alcinópolis, Costa Rica, Coxim, Figueirão, Paraíso das Águas, Pedro Gomes, Rio Negro, Rio Verde de Mato Grosso, São Gabriel do Oeste e Sonora.
CRE-5	Dourados	Caarapó, Deodópolis, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Itaporã, Jateí, Laguna Carapã, Rio Brilhante e Vicentina.
CRE-6	Campo Grande	Campo Grande
CRE-7	Jardim	Bela Vista, Bonito, Caracol, Guia Lopes da Laguna, Jardim, Maracaju, Nioaque e Porto Murtinho.
CRE-8	Naviraí	Eldorado, Iguatemi, Itaquiraí, Japorã, Juti, Mundo Novo, Naviraí, Paranhos, Sete Quedas e Tacuru.
CRE-9	Nova Andradina	Anaurilândia, Angélica, Batayporã, Bataguassu, Ivinhema, Nova Andradina, Novo Horizonte do Sul e Taquarussu.
CRE-10	Paranaíba	Aparecida do Taboado, Cassilândia, Chapadão do Sul, Inocência e Paranaíba
CRE-11	Ponta Porã	Amambai, Antônio João, Aral Moreira, Coronel Sapucaia e Ponta Porã.
CRE-12	Três Lagoas	Água Clara, Brasilândia, Santa Rita do Pardo, Selvíria e Três Lagoas.

DECRETO Nº 14.602, DE 31 DE OUTUBRO DE 2016.

Institui o Programa Estadual de Incentivo à Carreira Docente e à Inovação Metodológica no Ensino Básico Estadual, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, no exercício da competência que lhe confere o art. 89, inciso VII, da Constituição Estadual,

Considerando a intenção do Estado de Mato Grosso do Sul de promover e incentivar, na área da educação, iniciativas inovadoras que possam colaborar para a universalização do acesso à educação e à melhoria da qualidade da aprendizagem no respectivo sistema de ensino;

Considerando a necessidade de criação de políticas estaduais que incentivem a inserção de profissionais qualificados na Rede Estadual de Ensino Básico do Estado e que lhes garantam formação adequada para o exercício da docência, com medidas que promovam maior atratividade à profissão e estimulem o ingresso de profissionais em início de carreira para assumirem essa relevante função;

Considerando a necessidade de uma ação orgânica que se efetive por meio de políticas públicas consistentes, abrangentes e que visem, em longo prazo, a superar as carências da Rede Pública de Ensino em todas as suas dimensões, levando em consideração, inclusive, as disparidades sociais entre regiões e localidades e, principalmente, a necessidade de conscientização e engajamento da sociedade civil com a causa educacional;

Considerando a necessidade de implantação de políticas públicas tendentes a estimular, inserir, capacitar e a multiplicar a formação de jovens na área educacional, que sejam capazes de tornar sustentáveis as ações de longo prazo, propostas pelos planos de Governo e de proporcionar o desenvolvimento educacional por meio de novas ideias, novas propostas, novas ações e novos instrumentos,

D E C R E T A:

Art. 1º Institui-se, no âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul, o *Programa Estadual de Incentivo à Carreira Docente e à Inovação Metodológica no Ensino Básico Estadual* com a finalidade de:

I - criar incentivos e valorizar a profissão docente na Rede Pública de Ensino Básico do Estado, por meio da criação de ambientes propícios à formação de profissionais na área educacional;

II - proporcionar a inserção de metodologias diferenciadas para os alunos da Rede Pública de Ensino Básico Estadual.

Art. 2º O Programa terá a duração de 2 (dois) anos e visa a incentivar e a promover o recrutamento, a seleção e a formação de profissionais recém-formados de diversas carreiras, comprometidos com a transformação da educação, para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, no turno regular, em escolas públicas da Rede de Ensino Básico Estadual.

§ 1º Durante o período do exercício da função de docente, o candidato graduado com licenciatura e o participante não habilitado, graduado sem licenciatura, selecionado, participará de programa de formação pedagógica em instituição de ensino superior, devidamente autorizada, a ser oferecido pela entidade parceira, ENSINA BR, sob suas expensas.

§ 2º No caso de seleção de participantes não habilitados, graduado sem licenciatura, a entidade parceira, ENSINA BR, deverá oferecer, por intermédio de instituição de ensino superior devidamente autorizada, programa de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior, que deverá ser concluído ao final do *Programa*, que se dará em 2 (dois) anos.

Art. 3º O recrutamento e a seleção dos participantes do *Programa*, de que trata este Decreto, serão realizados pela entidade parceira, ENSINA BR, que tenha celebrado termo ou acordo de cooperação técnica com o Estado para esse fim, sem custo para este último.

§ 1º A entidade parceira, ENSINA BR, deverá realizar o processo de recrutamento e de seleção dos candidatos para as vagas disponibilizadas no âmbito do *Programa*, utilizando metodologia e recursos próprios, observadas as diretrizes do *Programa*.

§ 2º Os critérios de seleção dos participantes, a forma de contratação, a remuneração devida e o gestor direto responsável pelo acompanhamento dos profissionais, observarão ao disposto neste Decreto.

Art. 4º Poderão participar do processo de recrutamento e de seleção para o *Programa*, além dos egressos de curso superior, os professores efetivos da Rede Estadual de Ensino, em estágio probatório, e os professores habilitados nos últimos três anos.

Art. 5º A Secretaria de Estado de Educação deverá, no prazo máximo de 30 (trinta) dias, a contar da data de publicação deste Decreto:

I - selecionar as escolas da Rede Pública de Ensino Básico que participarão do *Programa* e disponibilizarão as vagas para a inserção dos participantes do *Programa* nos anos finais do ensino fundamental ou do ensino médio;

II - indicar as vagas de docentes da Rede Pública de Ensino Básico estadual que serão preenchidas com os participantes do *Programa*, em número não inferior a 20 (vinte) e nem superior a 40 (quarenta) professores, sendo pelo menos 2 (dois) participantes por Escola;

III - informar as disciplinas específicas correspondentes às vagas disponibilizadas para os participantes do *Programa*, por escola, observadas as disposições deste Decreto.

Parágrafo único. As escolas, a que se refere o inciso I do *caput* deste artigo, deverão estar localizadas, preferencialmente, na mesma região geográfica.

Art. 6º Ao final do processo de seleção para o *Programa*, os candidatos serão:

I - contratados em regime de atribuição de aulas temporárias, sob forma de convocação, pelo Estado de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação;

II - alocados conforme disponibilidades de vagas, por períodos letivos conforme o calendário escolar da Rede Estadual de Ensino, durante a validade do *Programa*, para ministrar aula no turno regular, na disciplina e na escola correspondentes àquela vaga;

III - remunerados de acordo com os valores e as condições estabelecidos na legislação pertinente.

Art. 7º O gestor direto responsável pelo acompanhamento dos profissionais participantes do *Programa* será supervisionado pela Superintendência de Políticas de Educação da Secretaria de Estado de Educação (SUPED-SED).

Art. 8º A atribuição da função docente aos participantes do *Programa* será realizada em caráter temporário, sob a forma de convocação e em regime de suplência, observada a legislação em vigor, por candidatos que, cumulativamente,

preençam os seguintes requisitos mínimos:

I - estejam inscritos no Cadastro Reserva de Professores Temporários da Secretaria de Estado de Educação;

II - possuam formação em curso superior em área afim ou similar com aprovação no componente curricular da disciplina disponível;

III - tenham sido, previamente, selecionados em procedimento de seleção realizado pela entidade parceira, ENSINA BR, no âmbito de acordo de cooperação, especificamente, celebrado para esse fim;

IV - possuam habilitação específica na disciplina correspondente à vaga oferecida e estejam regularmente matriculados em curso de formação pedagógica, em instituição de ensino superior devidamente autorizada.

Art. 9º Para atribuição de aulas, em caráter temporário, sob a forma de convocação, nas vagas disponibilizadas no âmbito do *Programa*, o Estado realizará procedimento de seleção integrado com participantes pré-selecionados pela entidade parceira, ENSINA BR, que tenha celebrado termo ou acordo de cooperação técnica com o Estado para esse fim.

§ 1º A atribuição de aulas em caráter temporário, sob a forma de convocação, nos termos do *Programa*, deverá observar a carga horária de no mínimo 20 (vinte) e, no máximo, de 40 (quarenta) horas semanais.

§ 2º A atribuição de aulas, em caráter temporário, sob a forma de convocação, no âmbito do *Programa*, terá vigência por períodos letivos conforme o calendário escolar da Rede Estadual de Ensino, durante a validade do *Programa*.

§ 3º Em casos de substituições por licenças saúde ou maternidade, o candidato, professor selecionado no *Programa*, será substituído por um professor convocado que esteja devidamente habilitado e inscrito no Cadastro de Reservas de Professores da Secretaria de Estado de Educação, conforme legislação vigente.

Art. 10. Durante o exercício da função docente, o Estado permitirá que os professores selecionados no âmbito do *Programa* utilizem parte das suas horas atividades relativas ao planejamento realizado na unidade, para participarem do programa de capacitação oferecido pela entidade parceira, ENSINA BR, nos horários, locais e na periodicidade previstos no respectivo Plano de Trabalho, sem qualquer custo para o Estado ou para os participantes e desde que não comprometa as atividades escolares e o ano letivo.

Art. 11. O Estado de Mato Grosso do Sul, por meio da Secretaria de Estado da Educação:

I - disponibilizará recursos humanos, equipamentos e instalações suficientes e adequados para o apoio às atividades da entidade parceira, ENSINA BR, e dos participantes durante o período que durar o *Programa*;

II - exercerá o controle e a fiscalização sobre a execução do acordo de cooperação técnica com a entidade parceira, ENSINA BR, devendo, para esse fim, acompanhar e supervisionar as atividades previstas no Plano de Trabalho e avaliar os resultados por escola.

Art. 12. Caso necessário, compete ao titular da Secretaria de Estado de Educação estabelecer normas complementares às disposições deste Decreto, por meio de resolução.

Art. 13. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Campo Grande, 31 de outubro de 2016.

REINALDO AZAMBUJA SILVA
Governador do Estado

MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA
Secretária de Estado de Educação

DECRETO

DECRETO “E” Nº 80, DE 31 DE OUTUBRO DE 2016.

Declara de utilidade pública, para fins de constituição de servidão administrativa, a área do imóvel que menciona, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, no exercício da competência que lhe confere o art. 89, inciso VII, da Constituição Estadual, e tendo em vista o disposto nos arts. 58 a 63 da Lei Estadual nº 273, de 19 de outubro de 1981; no art. 66 da Lei Estadual nº 2.263, de 16 de julho de 2001; e nas alíneas “d” e “h” do art. 5º e no art. 40 do Decreto-Lei Federal nº 3.365, de 21 de junho de 1941,

D E C R E T A:

Art. 1º Fica declarada de utilidade pública, para fins de constituição de servidão administrativa, para atender a necessidade do projeto do sistema de esgotamento sanitário (interceptor da margem esquerda do Córrego Água Boa) na cidade de Dourados-MS, a área de 101,00 m², matriculada sob o nº 55.968, do Cartório de Registro de Imóveis de Dourados-MS, de propriedade de Rui Felipe Kopper e sua esposa Henriette Ines Kooper, conforme planta, memorial e documentos constantes do Processo Administrativo nº 00788/2015-00.

Parágrafo único. A área de que trata o caput deste artigo, possui os seguintes limites e confrontações: Começa no ponto M-01, com coordenadas E=725.454,505 e N=7.536.019,635; deste, segue a Leste, por uma distância de 25,18 m, até encontrar o ponto M-02, confrontando com a Chácara Trevo - Lote nº 02 - Quadra nº 09; deste, segue a Sul, por uma distância de 4,03 m, até encontrar o ponto M-03, confrontando com o Lote 01; deste, segue a Oeste, por uma distância de 25,18 m, até encontrar o ponto M-04, confrontando com Chácara Trevo - Lote nº 02 - Quadra nº 09; deste, segue a Norte, por uma distância de 4,03 m, até encontrar o ponto M-01, confrontando com Lote 03, onde teve início essa descrição.

Art. 2º Fica a Empresa de Saneamento de Mato Grosso do Sul S.A. (SANESUL) autorizada a promover a constituição de servidão administrativa, para atender a necessidade de construção do projeto do sistema de esgotamento sanitário (interceptor da margem esquerda do Córrego Água Boa), na cidade de Dourados-MS, sendo que as despesas decorrentes da execução deste Decreto correrão à conta da

**Governo do Estado de Mato Grosso****SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEDUC****Dados do Projeto****Anexo II**

SEDUC/SUEB

Fls. 27Rub. 0**I - DADOS DO PROJETO****1- Título do Projeto:**

Programa de incentivo à docência e à inovação metodológica no ensino básico estadual.

2- Período:01/04/2016 a
31/12/2018**3- Descrição Sintética do Objeto:**


Esse Projeto busca criar um movimento pela educação no Brasil, atraindo, conscientizando e desenvolvendo jovens talentos para transformar as salas de aula, o sistema educacional e a sociedade. Para isso, recrutamos e capacitamos jovens talentos, de diversas carreiras, para dar aula por 2 anos em escolas públicas com a visão de que eles se tornem agentes de transformação para os níveis do sistema. No curto prazo, os alunos do sistema público se beneficiam da perspectiva e do "exemplo" diferente trazido pelos participantes do programa, que trabalham em parceria com a comunidade escolar. Os participantes auxiliam os alunos a perceberem que podem ser os protagonistas de suas vidas, independentemente de sua condição socioeconômica. Por outro lado, os próprios participantes se desenvolvem, conhecem a realidade da escola pública, valorizam a profissão de professor e percebem seu poder de transformação, ao impactar a vida dos alunos e da comunidade escolar, se tornando parte efetiva da mudança. No longo prazo, os participantes que terminam o programa de 2 anos seguem como agentes de transformação atuando nos diversos níveis do sistema educacional, dentro e fora da sala de aula, e se tornam embaixadores da educação e da transformação social independente da sua área de atuação. Considerando a metodologia já adotada globalmente pela instituição parceira Teach for All, esse programa de incentivo à docência e à inovação metodológica já impactou diretamente mais de 8 milhões de alunos, 600 mil pessoas se inscreveram para participar e dos mais de 40 mil que já passaram pelo programa, 2/3 permanecem atualmente em educação como professores, diretores, empreendedores sociais, Secretários de Educação, gestores públicos e políticos, entre outros.

4 - Justificativa da Proposição:

O Brasil enfrenta uma grave crise do sistema educacional, o que limita o potencial de crescimento sustentável da nossa economia e dos indivíduos dado que suas realizações são reflexo das suas condições socioeconômicas e não do seu potencial plenamente desenvolvido. Dada a complexidade do problema, o Brasil, assim como o Estado do Mato Grosso enfrenta uma grande dificuldade de responder às demandas sociais para uma resolução efetiva que colabore para melhoria da educação. Assim, o projeto busca atender a essa demanda por meio de uma iniciativa inovadora de trabalhar com o conhecimento e com o estímulo i. Atração de jovens talentos e formação de agentes de transformação para a educação e ii. mudanças no processo de ensino, por meio da inserção de metodologias de ensino inovadoras e transformadoras.

5 - Objetivo do Partícipe Interviente:

O presente Acordo de Cooperação tem por objeto a inovação da área de educação do Estado, por meio da conjugação de esforços entre os partícipes visando o desenvolvimento de programa de incentivo à docência e à inovação metodológica no ensino básico estadual, no modelo "Teach for All", observados os compromissos recíprocos assumidos no presente instrumento e o detalhamento constante do Plano de Trabalho (Anexo I).

 Governo do Estado de Mato Grosso SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEDUC	Cronograma de Execução Física	Anexo III
--	--	----------------------------

SEDUC/SUEI
Fls. 28
Rub. 2

I - CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DAS METAS FÍSICAS

Meta	Etapa/Fase	Especificação	Unidade de Medida	Qtde	Início	Término
01		Parceria com os governos estaduais com o comprometimento de alocação dos participantes do programa no turno regular das escolas públicas. - Definição das escolas que irão receber os participantes - Contratação formal dos professores - Construção do engajamento da comunidade escolar	horas	2.000.000,00	01/04/2016	31/12/2018
02		Parceria com universidade para certificação do curso de capacitação e formação dos participantes para obtenção da habilitação equivalente à licenciatura (finalizada ao final dos 2 anos do programa) - Desenvolvimento do programa pedagógico unindo os requisitos legais para a obtenção da certificação com o desenvolvimento das habilidades consideradas essenciais para os professores pelo Ensina Brasil	horas	2.000.000,00	01/04/2016	31/12/2018
03		Recrutamento de jovens talentos recém-formados • Estratégias de marketing para divulgação, incluindo participação em eventos e feiras, treinamento de embaixadores para disseminar o programa em universidades • Processo seletivo incluindo provas e entrevistas	horas	2.601.826,00	01/04/2016	31/12/2018

SECRETARIA ADJUNTA DE POLITICA EDUCACIONAL
SUPERINTENDENCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

PARECER TÉCNICO 020/CPE/SUEB/SECUC

A Secretaria de Educação Esporte e Lazer em parceria com o Ensina. Br com intermediação da SEGES (Secretaria de Gestão), firmam um Acordo de Cooperação entre as partes, tendo como objetivo a inovação da área de educação do Estado, por meio da conjugação de esforços entre os partícipes visando o desenvolvimento de programa de incentivo à docência e à inovação metodológica no ensino básico estadual, no modelo "Teach for All", observados os compromissos recíprocos assumidos no presente instrumento e o detalhamento constante do Plano de Trabalho anexo a este processo.

Diante da proposta apresentada, e mediante o Parecer Jurídico desta Secretaria, somos de parecer **favorável** a implementação e execução do acordo de cooperação, no que se refere a questão pedagógica do mesmo.

Cuiabá/MT, 26 de Abril de 2016.


Regina Silva Costa
RG: 214812
CPF: 229.754.381-68


Gilberto Fraga de Melo
Secretário Adjunto de Política Educacional
SEDUC-MT

DECRETO nº 109, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2017.

Institui o Programa Municipal de Formação de Lideranças na Área de Educação e dá outras providências.

A PREFEITA DO MUNICÍPIO DE CARUARU, no uso das atribuições que lhe foram delegadas através da Lei Orgânica do Município, e

CONSIDERANDO a intenção do Município de Caruaru-PE de promover e incentivar, na área da Educação, iniciativas inovadoras que possam efetivamente colaborar para a universalização do acesso à educação e a melhoria da qualidade da aprendizagem no respectivo sistema de ensino;

CONSIDERANDO a necessidade de uma ação orgânica que se efetive por meio de políticas públicas consistentes, abrangentes e que visem o longo prazo, direcionadas a superar as carências do sistema público de ensino em todas as suas dimensões, levando em consideração, inclusive, as disparidades sociais entre regiões e localidades e, principalmente, a necessidade de conscientização e engajamento da sociedade civil com a causa educacional;

CONSIDERANDO a necessidade de implantação de políticas públicas tendentes a estimular, inserir, capacitar e multiplicar a formação de jovens na área educacional, que sejam capazes de tornar sustentáveis as ações de longo prazo propostas pelos planos de governo e de proporcionar o desenvolvimento educacional por meio de novas ideias, propostas, ações e instrumentos.

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Município de Caruaru-PE, o Programa Municipal de Formação de Lideranças na Área de Educação, com o objetivo de promover a formação de profissionais da educação baseada na atividade prática em sala de aula e a formação de futuras lideranças para o sistema público de ensino, em sentido amplo.

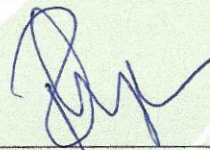
Art. 2º O Programa será implementado e monitorado pela Secretaria Municipal de Educação.

Art. 3º O Programa será implementado por meio do recrutamento, seleção e formação de profissionais recém-formados de diversas carreiras, portadores de diplomas de educação superior, para atuação na rede pública de ensino básico municipal, tendo como foco:

I - a formação docente com base na prática em sala de aula, nos moldes de residências pedagógicas; e

II - o desenvolvimento de habilidades de liderança na área da educação, utilizando-se metodologia já testada.

Art. 4º Para o cumprimento satisfatório dos objetivos do Programa, a sua implementação deverá atender, no mínimo, às seguintes diretrizes:



I - será destinado, inicialmente, a escolas públicas da educação básica do Município avaliadas como de baixo desempenho, cujos alunos estejam em situação de vulnerabilidade social;

II - será implementado por meio de processo seletivo público, isonômico e impessoal, mediante critérios específicos voltados à seleção de participantes com perfil compatível aos objetivos previstos no art. 1º;

III - oferecerá aos participantes selecionados, em caráter obrigatório:

a) formação baseada na prática em sala de aula e voltada ao desenvolvimento de habilidades de liderança na área educacional, utilizando-se metodologia já testada;

b) formação pedagógica através de instituição de ensino superior autorizada pelo Ministério da Educação, no caso de participantes graduados não licenciados;

c) supervisão pedagógica, incluindo a realização de observações de sala de aula, encontros de formação continuada presenciais e avaliações do participante durante o período que durar o programa; e

d) plano de acompanhamento e desenvolvimento profissional, visando estimular a formação de futuras lideranças para a área educacional, de forma ampla.

Art. 5º Para viabilização do Programa, o vínculo dos participantes selecionados com o respectivo sistema de ensino poderá ser estabelecido mediante a contratação em caráter temporário e/ou mediante a celebração de termo de adesão de bolsa, ou ainda outra modalidade que vier a ser estipulada pela Secretaria Municipal de Educação, assegurada a concessão de auxílio financeiro adicional aos participantes com deslocamentos e atividades de extensão no valor a ser definido pela Secretaria de Educação.

Art. 6º Ao final do processo de seleção dos candidatos do Programa, será alocado pelo menos 1 (um) participante por vaga disponibilizada, que será vinculado ao Município de Caruaru-PE por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, pelo prazo mínimo de 2 (dois) anos, para exercer a atividade de docência no turno regular na disciplina e na Escola correspondentes àquela posição, observadas as condições estabelecidas no presente Decreto.

§1º A atuação do participante deverá respeitar carga horária mensal de 300 (trezentas) horas, incluindo no mínimo 72 (setenta e duas) horas mensais em atividade de docência em sala de aula e as demais, distribuídas entre planejamento, atividades extracurriculares e formações previstas no artigo 4º.

§ 2º A contrapartida financeira devida aos participantes do programa respeitará:

I – no caso de instituição de bolsa, o valor será definido em regulamento próprio do ente/entidade concedente;

II – no caso de contratação direta pela Secretaria Municipal de Educação, o valor guardará correspondência com os praticados nas tabelas de subsídio do quadro do magistério municipal para profissionais com formação correlata.

§3º Durante o exercício da função, o Município permitirá que os participantes selecionados no âmbito do Programa utilizem parte das suas horas atividades para participarem do programa de capacitação oferecido pelo Município ou por entidade parceria, nos horários, locais e periodicidade previstos no respectivo Plano de Trabalho, sem qualquer custo para os participantes.

§4º No caso de seleção de participantes não habilitados, deverá ser oferecido, por intermédio de instituição de ensino superior devidamente autorizada, um programa de

formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior, o qual deverá ser concluído até o final do segundo ano de alocação dos participantes em sala de aula.

Art. 7º A Secretaria Municipal de Educação poderá celebrar parceria com organizações da sociedade civil, sem fins lucrativos e desde que não haja transferência de recursos públicos, com o objetivo de viabilizar, organizar e realizar o recrutamento e a seleção dos candidatos às funções ofertadas no âmbito do respectivo programa e oferecer os cursos de formação previstos neste Decreto, desde que demonstrada a experiência da organização parceira e a adequação de sua atuação aos objetivos previstos neste Decreto.

Art. 8º A Secretaria Municipal de Educação indicará:

I – As Escolas da rede pública de ensino básico que aderiram ao Programa e que, portanto, disponibilizarão as disciplinas para a inserção dos participantes do Programa nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio;

II – O número de vagas destinadas por ciclo do Programa, que não será inferior a 20 (vinte) e nem superior a 60 (sessenta) participantes, sendo pelo menos 2 (dois) participantes por Escola;

III – As disciplinas disponibilizadas para os participantes do Programa a cada Ciclo, observadas as disposições do presente Decreto.

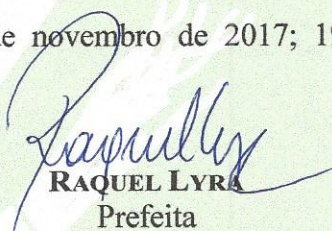
Parágrafo Único. As regras e os critérios gerais de seleção dos participantes observarão ao disposto em ato específico editado pela Secretaria Municipal de Educação.

Art. 9º Compete ao Secretário Municipal de Educação estabelecer normas complementares às disposições deste Decreto, assim como exercer o controle e a fiscalização sobre a execução das parcerias eventualmente celebradas com o objetivo de viabilizar o cumprimento dos objetivos do Programa.

Art. 10. A manutenção do Programa fica vinculada à demonstração do cumprimento parcial ou integral dos objetivos e metas previamente estabelecidos.

Art. 11. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Jaime Nejaím, 30 de novembro de 2017; 196º da Independência; 129º da República.



RAQUEL LYRA
Prefeita

TÚLIO FREDERICO TENÓRIO VILAÇA RODRIGUES
Procurador Geral do Município
RUBENILDO FERREIRA DE MOURA
Secretário Municipal de Educação